



VNIVERSITAT E VALÈNCIA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Programa de Doctorado

“CRISIS DE LEGITIMIDAD DEL PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO Y
PRÁCTICAS EDUCATIVAS”

*Violencia directa en los currícula de instituciones educativas
emplazadas en contextos de conflicto armado.*

TESIS DOCTORAL

AUTOR. Edison Cuervo Montoya

DIRECTOR. Prof. Dr. José Gimeno Sacristán

CO-DIRECTOR. Prof. Dr. Ángel San Martín Alonso

Valencia, diciembre de 2014

Simplemente: ¡Gracias! A todas las personas que han compartido conmigo su saber, tiempo y espacio, posibilitando la actual fortuna de *ser, comprender y conocer*. Esos seres que con su vitalidad, solidaridad y paciencia me han ayudado a continuar en la búsqueda de una altísima existencia.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	10
Narración inicial.....	16
PARTE I	
CURRÍCULUM, VIOLENCIA Y CONTEXTO: HERRAMIENTAS PARA UNA ADECUADA ACOTACIÓN CONCEPTUAL.....	18
Consideraciones iniciales... ..	20
1. La violencia en el currículum o el currículum que oculta la violencia.....	21
1.1. Currículum oficial y violencia directa.....	21
1.1.1. Las ciencias sociales (geografía e historia) y su abordaje del concepto de violencia en la escuela.....	26
1.1.2. Educación para la ciudadanía, la paz y los derechos humanos en contextos de violencia directa.....	35
1.1.3. La filosofía en educación básica y media una reflexión por la existencia violenta.. ..	55
1.1.4. Otras formas curriculares que abordan el tema de la violencia directa y/o armada en la escuela.....	68
1.2. El currículum que oculta la violencia.....	74
1.2.1. Violencias negadas y encubiertas en la escuela.....	74
1.2.2. El currículum “proscrito” o negado.....	84
2. ¿Violencia o violencias? De sus sentidos en la escuela y sociedad.....	97
2. 1. Generalidades en torno al concepto y definición.....	98
2.2. Naturaleza, construcción social (cultural) y legitimidad de la violencia.....	104
2.3. Varios sentidos de la idea de violencia: ¿Violencia o violencias?.....	112
2.3.1. Violencia directa, armada y política.....	115
2.3.2. Violencia en el entorno escolar y el sentido de las violencias en la escuela.....	119
3. Diseño (s) del currículum y contextos sociales.....	122
3.1 Violencia epistémica en la regulación del saber escolar sobre violencia, otra vez el libro de texto.....	123

3.2.	Maestros y maestras en el moldeamiento y accionar curricular en contextos de violencia directa.....	134
3.2.1.	Participación del maestro en el diseño curricular.	135
3.2.2.	Creencias, concepciones y teorías (socio-políticas) implícitas del profesorado en el diseño curricular.....	139
3.2.3.	La experiencia vital y educativa del profesorado, en relación con sus creencias y el diseño curricular.	154
PARTE II		
	CONTEXTUALIZACIÓN.....	160
4.	Currículo colombiano	162
4.1.	Acotaciones generales.....	162
4.2.	Organización y estructura del currículo colombiano	167
4.2.1.	El currículo prescrito en su materialización colombiana.....	167
4.2.2.	Planificación y diseño curricular en Colombia.....	178
4.2.3.	El currículo moldeado en Colombia por profesores y profesoras	181
5.	Contexto socio cultural y político de la violencia en Colombia y Medellín.....	188
5.1.	Colombia: Aunque siempre será poco... algo de historia y actualidad	188
5.1.1.	Desde la Independencia hasta 1950.	189
5.1.2.	Segunda mitad del siglo XX y consolidación de la violencia en Colombia.....	193
5.1.3.	Siglo XXI y actores o agentes armados en Colombia: perseverantes del acto violento.....	196
5.2.	Violencia en Medellín y en sus entornos escolares.	197
5.2.1	Educación e instituciones educativas en los contextos de ciudad en Medellín y algunas prescripciones curriculares sobre violencia y conflicto para dichos entornos.....	204
PARTE III		
	EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y EL MÉTODO	214
6.	Planteamiento general de la investigación.....	216

7.	Viabilidad de la investigación.....	225
8.	Proceso metodológico propuesto.	226
8.1.	Delimitación del problema, cuestiones del estudio y etapas de pesquisa.....	226
8.2.	Objetivos de la Investigación	228
8.2.1.	Objetivo Principal.....	228
8.2.2.	Objetivos por etapas de estudio.	229
8.3.	Muestras de estudio y unidades de observación.	229
8.4.	Variables, cuestiones de investigación e instrumentos.....	237
8.4.1.	Variables iniciales (Etapa I).	237
8.4.2.	Cuestiones de investigación segunda fase - profundización. (Etapa II).	237
8.5.	Instrumentos empleados	239
9.	Etapa exploratoria o un camino de acercamiento desde la distancia	244
10.	Etapa de profundización	246
10.1.	Indagación del currículum prescrito colombiano en torno al concepto de violencia directa y armada.....	248
10.2.	Pensamiento del profesor y narrativas en el moldeamiento curricular.	250
10.3.	Estudio de libros de texto colombianos y el concepto de violencia directa y armada.....	254
11.	Etapa de síntesis y reconstrucción (Los casos).....	255
11.1	Institución Educativa Pedro Claver Aguirre.....	257
11.2	Colegio Santa María del Rosario.....	259
11.3	Institución Educativa Rural Santa Elena	262
12.	¿Confiabilidad y validez o credibilidad y confirmabilidad de la investigación?.....	265
PARTE IV		
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....		268
13.	Resultados fase I (Etapa exploratoria).....	270
13.1.	Descripción de la muestra explorada inicialmente.....	271
13.2.	Descripción del contexto de la práctica docente	275

13.3.	Descripción del currículum escolar en el contexto de violencia directa y armada.....	283
13.3.1.	En torno al análisis de las respuestas de las preguntas abiertas (fase exploratoria).....	295
14.	Resultados fase II (profundización)	298
14.1.	La violencia directa y armada en el currículum prescrito colombiano.	298
14.2.	Presentación de contenidos sobre violencia directa y armada en libros de texto colombianos.....	308
14.3.	Moldeamiento curricular en tres centros escolares de la ciudad de Medellín-Colombia y el profesorado que lo ejecuta ante (y entre) la violencia directa y armada.....	331
14.3.1.	El profesorado estudiado en profundidad y sus prácticas cotidianas de diseño curricular.....	332
14.3.2.	Concepciones de profesores y profesoras sobre la selección e inclusión de temáticas sobre violencia directa y armada como contenido curricular.....	345
14.3.3.	Materialización: presencia y ausencia de la violencia directa y armada, en el currículum moldeado de los centros educativos objeto de estudio.	348
14.3.4.	Conocimientos teóricos y conceptuales que tienen los maestros y maestras estudiados, sobre violencia social, directa y armada.	366
15.	Síntesis y reconstrucción. El caso múltiple o la realidad de instituciones educativas emplazadas en contextos de conflicto armado y su tratamiento de contenidos sobre violencia directa y armada.	372
PARTE V		
CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS		388
16.	Conclusiones del estudio de caso múltiple.	390
17.	Prospecciones investigativas.....	399
REFERENCIAS		402
ANEXOS		450
Anexo No. 1 – Instrumento Fase I.....		452
Anexo No. 2 – Instrumento Fase II.		461
Anexo No. 3 – Tabla de códigos de las entrevistas.		463

INTRODUCCIÓN

*«Desde el estar presente, desde la presencia o asistencia
nos habla el modo temporal del presente»¹*

Heidegger

Con un ejercicio narrativo que retrata un evento de violencia directa *ad portas* de un centro educativo, se da inicio al presente texto, el cual apunta de entrada a un direccionamiento diferente del sentido que ha tenido en los últimos años la relación conceptual violencia y escuela, toda vez que no son exclusivamente las problemáticas de acoso escolar o *bullying*, las que se materializan en los entornos escolares. Ahora bien, existen múltiples formas de violencia que la escuela padece y que requieren ser pensadas e investigadas a profundidad, como vía de salida a las mismas dinámicas de violencia social que se instalan en la cotidianeidad escolar. Es menester subrayar, que dicha violencia no sólo se da en las relaciones interpersonales de estudiantes y maestros o entre estudiantes como iguales, sino que también se pone de manifiesto en el currículum escolar, con sus formas de representación de lo violento y sus prácticas de visibilización u ocultamiento del fenómeno.

Y es que en la ciudad de Medellín, República de Colombia, existen instituciones educativas que han desarrollado y desarrollan su quehacer cotidiano bajo el lastre de actos de violencia armada y directa. La anterior, toma corporeidad por vía de la amenaza o el homicidio a miembros de esas mismas comunidades educativas o de los colectivos que circundan a la escuela. Pues bien, de tal realidad escolar se derivan preguntas del tipo ¿Cómo se moldea y modela el currículum escolar bajo tales circunstancias? ¿De qué manera el currículum escolar aborda y atiende esa cotidianeidad violenta? O simplemente ¿no la atiende y le es ajena?

¹ Heidegger, 2009, p. 53.

Dichos interrogantes, permiten delimitar cuál será uno de los objetos de interés general de este proyecto, a saber: *el currículum*. Sin embargo, como es conocida en el ámbito académico la dificultad para circunscribir genéricamente tal concepto de currículum, es ineludible manifestar desde ahora, que una de las ideas del presente trabajo, si no la principal, será esencialmente indagar en las manifestaciones de la violencia en el currículum escolar; esto es, analizar cómo la violencia en tanto contenido o temática, adquiere *presencia* y *ausencia* en el currículum preactivo mismo. Una vez precisado esto, vale decir que inspeccionando en las formas como se aborda tal fenómeno, se reconstruye como contenido y específicamente, la manera en que los maestros moldean tales contenidos para hacerlos praxis, examinado así un poco, la forma en que termina siendo el *tratamiento* o los *tratamientos* de esos contenidos sobre violencia armada, en las instituciones educativas que se encuentran en tales contextos.

Por lo que se refiere a presencia, se habla de ésta no solo refiriendo hechos que tengan haber en un mero acto de muerte o agresión en la institución escolar o en sus alrededores, la *presencia* puede devenir en muchas formas en que ese fenómeno se *presenta*. Para el caso, se le llama *presencia* a la manera en que en el currículum se le *deja ver* a la misma violencia como contenido curricular, y además, se le llama *presencia*, a la forma en que se re-presenta a la violencia en él. De ahí que, la *presencia* sea entendida como la re-presentación de la violencia en currículum escolar, no olvidando que la re-presentación es en realidad una presentación.

De otra parte, al referir *ausencia*, en realidad se hace alusión a indagar en cómo de una u otra forma, los contenidos curriculares que tratan sobre la violencia armada, no se encuentran plasmados de forma directa, explícita y adecuada en el currículum escolar colombiano, específicamente el de algunas instituciones educativas. Más aún, en muchos casos ni se aborda tal temática, siendo esa la forma en que la *ausencia* de tales contenidos manifiesta una *presencia negativa* de los mismos. Por consiguiente, la *ausencia* es una *presencia* y una representación, esto es, la anulación del contenido.

Es el deseo de este trabajo entonces, preguntarse nuevamente por el currículum escolar. Un preguntar que se enmarca en el hecho de que los *curricula*, y en este caso particular en la ciudad de Medellín, como puede ser en muchos otros casos, se re-construyen o moldean de formas particulares en contextos de violencia directa y materializada por medios armados. De manera que, se hace manifiesto el interés de que la pregunta por el currículum no pierda su vigencia, incluso allí donde la muerte por causas violentas, es la invitada que acompaña en muchos, el día a día de la escuela, el barrio o la ciudad. Así, se espera que el presente trabajo sea un aporte a los lectores que deseen observar cómo se objetiva el currículum en un contexto violento, verificando las *presencias*, los saltos y vacíos que bajo tal entorno se tienen entre el currículum prescrito y el currículum moldeado por los profesores (fase preactiva). Sucintamente, se trata de desvelar y comprender críticamente, las formas en que el fenómeno de violencia directa y armada se concreta en la fase preactiva del currículum de instituciones educativas emplazadas en la ciudad de Medellín.

En cuanto al marco general de la investigación, se debe aclarar que el presente estudio puede ser considerado de carácter exploratorio, por lo que se adentra en primer lugar, en un terreno en el que no son muchas las investigaciones sobre violencia directa y armada en el currículum. Y por otra parte, por que rastrea dichas *presencias* y *ausencias* de contenidos sobre la violencia armada en el currículum, de cinco instituciones educativas inicialmente, además de *profundizar* en el moldeamiento curricular de tales contenidos, en tres de los mismos centros educativos, acercándose a las creencias y concepciones del profesorado que lo materializa.

En cuanto al cuerpo de la investigación, éste se divide en cinco partes: las dos primeras son la respectiva exploración en la fundamentación teórica que debe acompañar éste tipo de trabajos académicos y que se concibe como una “caja de herramientas” conceptuales, que servirá para hacer los posteriores análisis y/o acercamientos a los datos e información que por vía del instrumento exploratorio inicial, las entrevistas y la revisión

documental, llegaron. Así, se parte de un momento teórico que busca explorar trabajos de referencia sobre teoría curricular y su relación con el tratamiento del tema de la violencia directa y armada. Ello, con la intención de indagar en la violencia que como contenido, se materializa en el currículum o las veces que él mismo la oculta, a razón de prácticas curriculares preactivas de silenciamiento, anulación o *proscripción*, en tanto un ejercicio de destierro de tales contenidos de procesos curriculares y educativos, que por contrario requerirían ser incluidos.

En la primera parte específicamente, se aborda por un lado, el concepto de currículum, matizando en los criterios que son de interés para la respectiva contrastación empírica en cuanto al tratamiento de contenidos curriculares que abordan la temática de la violencia armada y directa. Esto, diferenciando los ejercicios curriculares explícitos y oficiales que en las ciencias sociales, la educación para la ciudadanía, la paz, los derechos humanos y la filosofía, entre otras asignaturas o proyectos de la educación básica y media, posibilitan la reflexión sobre tales prácticas sociales violentas. Así como también, se profundiza en los ejercicios de currículum oculto y nulo, que hacen viable cierta reproducción de dichas prácticas sociales violentas, legitimándolas desde su proyección curricular. Por otro lado, se trabaja teóricamente el concepto de violencia, delimitándolo en lo que se entiende en el presente trabajo académico por ella, toda vez que múltiples son las formas en que ésta se manifiesta o se puede manifestar en el seno de la sociedad. Ya en en la segunda sección de la primera parte, se incluyen unos muy necesarios capítulos de contextualización, tanto del entorno colombiano en materia curricular y educativa, como de las particularidades en materia de seguridad y ejercicio de la violencia directa y armada que allí acontece. Lo anterior, enmarcado en los últimos años, a fin de situar al lector en el debido tejido social e histórico que objetiva sus particulares realidades sociales y en muchos casos, luctuosas situaciones educativas.

De igual forma, las partes dos y tres del escrito, tienen que ver tanto con el problema de investigación y los métodos empleados para la aproximación empírica a los centros

educativos de la ciudad de Medellín seleccionados, como con el análisis de la información resultante de la pesquisa, donde se encontrará en detalle, el despliegue de los pasos que se fueron cumpliendo y el tratamiento de la información, resultados de un trabajo de campo llevado a cabo por vía de los criterios de una investigación del tipo exploratorio y naturalista, donde se buscó desarrollar un ejercicio de corte mixto. Esto es, apelando a los paradigmas de investigación cuantitativo y cualitativo, teniendo presente que puntualmente el ejercicio se llevó a cabo en tres momentos (etapas o fases). La primera, de orden cuantitativa denominada “fase de exploración” que fue ejecutada mediante un instrumento diseñado y validado para la presente investigación, que buscaba apreciar el grado de correspondencia de contenidos curriculares que trataran sobre violencia directa en el currículum escolar. La segunda etapa del estudio o “fase de profundización”, en la cual se ejercitaron técnicas como investigación documental y entrevistas semiestructuradas, pretendió ampliar la información recopilada en la primera fase, profundizando en aspectos atinentes a las creencias y concepciones de los maestros en dicha inclusión de contenidos y la realidad de *los curricula* del moldeamiento curricular en los centros estudiados. Finalmente, en la tercera fase se realizó un ejercicio de “síntesis y reconstrucción de la información recopilada” que permitió encuadrar y triangular los análisis llevados a cabo, por vía de las distintas fuentes de información que se tuvieron en cuenta (lineamientos curriculares estatales, libros de texto, proyectos educativos de centro, unidades didácticas, mallas curriculares y narrativas de maestros y maestras).

Por último, debe mencionarse que en el presente trabajo, se preludian las conclusiones en la última parte del estudio de caso múltiple. Desde allí, se proponen varias líneas de investigación futuras, para buscar el encuadre de una agenda de investigación que intente comprender las formas en que se puede abordar y tratar las temáticas de violencia en los centros educativos, que cohabitan con formas de violencia social permanente en la ciudad de Medellín, o bien pueda replicarse este tipo de estudios en otros contextos del mundo con realidades violentas similares.

Narración inicial...

I

Carlos un chico como cualquier otro, de 12 años de edad, se dirigía en esa mañana del 12 de Octubre del 2007 a su colegio, esperaba llegar temprano para jugar un poco de fútbol con sus amigos en el patio...Sí, divertirse un rato antes de que la campana diera la orden de entrar a los salones e ir a escuchar lo que todos los días les decía “la profe Carmen” cuando les hablaba de la vida, de los números, de la sociedad, de los invertebrados, de la convivencia, de la célula y de la paz... Lo que no sabía Carlitos –como le solía llamar su madre y otras personas de sus afectos- es que al doblar la esquina de la calle 20 donde estaba ubicado su colegio, La institución Educativa Pública: Fe y Alegría, y a tan sólo cinco metros de arribar al portal del plantel, lo esperaban otros dos chicos con la orden de matarle... (Chicos quizá con su misma edad escolar y quizá también escolarizados, habitantes de otro barrio contiguo al suyo) desconocía Carlitos que sólo un calor agudo iba a sentir cuando los proyectiles penetraran su cráneo...

La noticia de que habían asesinado a un estudiante en las puertas de aquel plantel fue una borrasca que en instantes llegó a oídos de profesores y alumnos. El miedo volvía para saludar la cotidianidad.

– ¿Quién habrá sido? – Preguntaban algunos.

– ¿De cuál grupo era? – Curioseaban otros.

– Seguro debía algo – sentenciaban los últimos.

Lo cierto, es que todo el colegio sabía que pronto sonaría la campana con la orden de salir del plantel... Ese día no habría clases, y cuando mucho suspenderían la jornada escolar unos cinco días más. Así fue como había sido hace seis meses cuando mataron a Juan, y así fue cuando públicamente lincharon a Pepe, así había sido siempre, así sería siempre...

Cotidiano era que la muerte rondara el barrio, cotidiano era vivir con la violencia y como algo cotidiano y normal sería olvidar a Carlitos... preocuparse demasiado por el niño muerto, sería quizás verse implicado en sus problemas, al fin y al cabo ¿qué importa?... Era otro el implicado y eran otros quienes debían preocuparse por esas cosas, otras cosas, tantas cosas.

– Reunión urgente en sala de profesores – Alcanzó a balbucear el coordinador del colegio.

Y mientras pensaba en la llamada que minutos más tarde debía hacer, a casa de Carlos Estupiñán, alumno de 8º grado, de la jornada de la mañana; para informar a su madre lo que había acontecido ad- portas del centro educativo que él regentaba. Él, como director, iba reflexionando en lo tedioso de tener que trabajar en un barrio de esas características. Un barrio donde los niños y niñas matriculados, traían sus propias historias al colegio, y donde por más que se esforzara su administración, ellos (los alumnos) terminarían siendo “carne de cañón” de las bandas criminales del barrio o de la ciudad.

¿Pero qué más podía hacer él como coordinador?,- nada - se respondía a sí mismo, no puedo hacer nada más.

II

Recordaba Manuel tiempo después, que en el instante en que bajaba de la buseta, alcanzó a ver la confusión y algarabía que se desarrollaba en ese momento en la puerta del colegio. Aquel colegio donde trabajó tantos años y donde un día, al llegar a cumplir la jornada, se encontró con la obligación y urgencia de recoger a uno de sus estudiantes, para llevarle, junto con otros vecinos, al servicio de urgencias más cercano y rogar infructuosamente por la vida del muchacho y por su propia vida.

Ya cumplidos los cinco días de receso en el calendario oficial, decretados como anormalidad académica luego de la muerte de Carlitos... regresaba Manuel al trabajo, volvía aún ensordecido por la sucesión de dolorosos eventos a los que asistió aquel día fatal.

Toda la semana se había preguntado cómo hablaría a su clase sobre lo acontecido. ¿De qué hablar primero? ¿de la muerte o la inocencia? ¿del valor de la vida o del sicariato? ¿de la realidad acaso? Y ¿Cómo hacerlo? ¿con una oración inicial o un poema? ¿con una película o una lectura? ¿pidiendo un dibujo o sólo escuchando Pensaba en medio de incertidumbre y vergüenza que tanta teoría estudiada sobre currículum, pedagogía y didáctica ahora sí que deberían servirle para algo. En realidad en la facultad nunca le habían preparado para algo así

Después de pasar por la sala de “profes” a dejar sus libros, dirigióse al salón de clases que le correspondía... estaba derrumbado... por su mente pasaba la imagen del niño herido, la sangre, el dolor, el miedo, los gritos...se sentía verdaderamente mal...

¿Volvería a ser el mismo profesor? ¿Qué haría de hoy en adelante? Ya nada tenía sentido...

Sorpresa fue que al entrar a la mencionada aula, encontrase frente a cincuenta miradas, cincuenta Carlitos que le reclamaban conocimiento y presencia... cincuenta niños y niñas abiertos al mundo, con la mirada limpia y con ganas de vivir y aprender.

Y en ese instante, sólo en ese instante... Manuel supo que decir.

Años después... recordaba el viejo Manuel aquel “Colegio” donde aprendiera tanto de su ejercicio docente, donde sus alumnos le enseñaran tantas cosas; aquel “Cole” y aquella labor de sus afectos y angustias, ese oficio que le convirtiera en lo que la vida misma y la escuela le habían convertido: un maestro.

PARTE I

**CURRÍCULUM, VIOLENCIA Y CONTEXTO: HERRAMIENTAS PARA UNA
ADECUADA ACOTACIÓN CONCEPTUAL.**

Consideraciones iniciales...

En el amplio espectro de las actuales preocupaciones sociales, es claro que los fenómenos de violencia tanto social como directa ocupan un lugar privilegiado, máxime cuando sabemos que no sólo el siglo XX, sino también lo que va corrido del siglo XXI, se encuentran matizados por múltiples y extendidos sucesos de violencia de todo tipo: guerras, secuestros, masacres, terrorismos, atentados, genocidios, violaciones a los derechos humanos en sus múltiples dimensiones, entre otros.

Así mismo hemos podido ver como la educación ha sido considerada históricamente, como una de las posibles soluciones a esas prácticas. Educación de aquellas comunidades o sociedades que se encuentran enfrentadas a contextos de violencia. Presentándose para lo anterior, un extenso listado de propuestas, proyectos, unidades temáticas, asignaturas y/o materias que tratan, o potencialmente pueden abordar, el tema de la violencia directa y social en la escuela, entre ellas, las ciencias sociales (geografía e historia), ética y valores, educación religiosa, filosofía, formación ciudadana o educación para la ciudadanía, educación para la paz y educación para la no-violencia, teniendo de presente que no son las únicas que posiblemente abordan lo dicho.

Estos proyectos, asignaturas o materias, hacen parte lógicamente del currículum escolar, toda vez que vienen siendo aplicados y ejecutados en muchas de las instituciones educativas que se encuentran atrapadas en contextos sociales con algún tipo de problemática violenta, siendo claro que, dichos programas o asignaturas no son presentadas de manera uniforme ni obligatoria en todas las instituciones educativas, ni tampoco hacen parte exclusiva del currículum oficial, toda vez que algunos de esos proyectos educativos sirven más bien de complemento a los programas oficiales y tradicionales, que son fijados por el mismo Estado y desde los que la prescripción curricular debería propender por ejercicios de socialización y conocimiento del medio social en el que se circunscriben los educandos.

Sumado a todo lo anterior, sabemos que, de los contenidos curriculares abordados de manera explícita, es manifiesto que por las mismas características de dichos fenómenos violentos y de la cotidianidad escolar, estarán presentes en dichos ámbitos escolares, múltiples contenidos que de manera implícita transmiten conjuntos de conocimientos e ideas sobre la violencia y las relaciones interpersonales de los miembros de una comunidad determinada, pudiéndose referenciar como legítimo o no, desde distintas formas de currículum oculto, el ejercicio de la violencia como vía de acceso a derechos y/o forma de interacción entre los ciudadanos de determinadas comunidades.

Revisemos pues inicialmente y de manera teórica cómo es que dicho currículum escolar, trata de abordar el fenómeno de la violencia social y generalizada, tanto de manera explícita como implícita, recalcando que, precisamente por el carácter polisémico de un concepto como el de violencia², serán múltiples las formas curriculares que pretenden atajar o modificar las dolorosas eventualidades que ella misma genera en los ámbitos sociales y consecuentemente los escolares. Observando a su vez las dinámicas en cuanto a las fuentes informadoras para el diseño de esos *curricula* (libros de texto) y la participación del profesorado en el encuadre de los contenidos, teniendo presente sus creencias, concepciones y teorías implícitas.

1. La violencia en el currículum o el currículum que oculta la violencia.

1.1. Currículum oficial y violencia directa.

Tratar de entender todo el conjunto de conocimientos que son abordados y presentados en las instituciones educativas, nos remite necesariamente al concepto de *currículum*, y teniendo de presente toda las complicaciones epistemológicas y pormenores conceptuales, que un término como éste traen consigo (Bolívar, 2008; Díaz, 2008; Goodlad, 2001; Silva, 2001; Walker, 1982) debemos referir claramente, y en los

² El concepto de violencia es abordado a partir de la página 64 del presente texto.

distintos momentos que se requiera, lo que se entiende en el presente texto por *currículum*.

Reseñamos entonces en primer lugar, y para lo que nos ocupa en éste numeral, que por currículum entendemos aquella *selección cultural de contenidos*, que son válidos para determinada comunidad, ese conjunto de conocimientos que son estimados como útiles y legítimos para ser transmitidos a las nuevas generaciones, conocimientos que dichos grupos deberán retomar, para reproducir las formas de comportamiento social, económico, político y cultural. Seguimos acá las ideas Lawrence Stenhouse (1991), una voz más que autorizada en estas discusiones conceptuales, quien terminará diciendo que la escuela a través de múltiples ejercicios pone a disposición de los niños y los jóvenes “...*el capital intelectual, emocional y técnico con que cuenta la sociedad.*” (p. 31)

Pero es claro que nos asaltan de inmediato, sin número de preguntas al referirnos a esos conocimientos seleccionados y determinados como *conocimiento válido*: ¿bajo qué criterios está definida esa validez? ¿cuáles son esos conocimientos válidos? ¿quién o quienes tienen el poder de determinar los criterios de selección y organización del conocimiento que será entregado? ¿por qué son válidos esos conocimientos que se nombran como tal? Preguntas capitales a la hora de pensar en el currículum, precisamente porque serán esos conocimientos y contenidos, pieza fundamental de las formas de pensar y de actuar en el mundo, por parte de los sujetos que se ven afectados por su influjo.

Así pues, sabemos por la misma tradición conceptual de la teoría curricular, que son varios los actores e instituciones que sirven al establecimiento de esos conocimientos válidos, agentes que llamaremos junto con Beltrán (1994) *instancias de decisión curricular*, quienes a través de varias de sus operaciones técnico-administrativas, encargadas de gestionar el aparato escolar y el sistema educativo como tal, determinan cuáles son los conocimientos estimados como útiles y legítimos para la misma nación y

para los ciudadanos que la integran. A este respecto dirá Gimeno (1988) *La regulación de los sistemas curriculares por parte del aparato político y administrativo es una consecuencia de la propia estructuración del sistema educativo y de la función social que cumple.* (p.129). El Estado entonces, por vía de algunas de sus instituciones, será una de esas instancias de decisión curricular, primera y determinante, a la hora de seleccionar los conocimientos que se estiman como parte fundamental del currículum escolar.

Dichas acciones administrativas de la educación, que se entienden como la *política curricular* que se tenga en un determinado sistema educativo y que no solo se refiere a los ejercicios técnicos y burocráticos de la administración del sistema, adquiere relevancia en los significados o sentidos específicos de la cultura y el conocimiento disponible, que será ofertado en el espacio escolar.

(...) la política curricular se convierte en un elemento de la política educativa y cultural como expresión también de la política social para toda una comunidad. En la decisión de qué cultura se define como mínima y obligatoria está expresándose el tipo de normalización cultural que la escuela propone a los individuos, la cultura y el conocimiento considerado valioso, los patrones por los que todos van a ser de alguna forma evaluados y medidos, expresando después a la sociedad el valor que han alcanzado en ese proceso de normalización cultural (...) (Gimeno, 1988:134)

Y desde dichos criterios de política curricular se establece el llamado *conocimiento oficial*, que no es otra cosa que aquella selección de conocimientos que valorados como legítimos por los estamentos administrativos de una nación, son puestos a disposición del conjunto de instituciones encargadas de retransmitir esos conocimientos al mundo escolar. Siendo claro además, que dicho conocimiento oficial se encuentra matizado y direccionado por cada uno de los intereses políticos, económicos, ideológicos y culturales de una nación, tal como lo expresa Apple (1993a) “entre la educación y los

diferentes poderes culturales, económicos y políticos ha habido siempre una relación indisoluble. Los medios y los fines implicados en la política y la práctica educativa son el resultado del esfuerzo de poderosos grupos y movimientos sociales por legitimar sus conocimientos, por defender o potenciar sus modelos de movilidad social y por incrementar su poder en el conjunto de la sociedad.” (p. 23) Razón por la cual, muchos de los fenómenos que acaecen a una sociedad específica, son de una u otra manera convertidos, después de un ejercicio de análisis y selección, en el llamado *conocimiento oficial*.

Ahora bien, cuando pensamos en esos conocimientos oficiales y legítimos que son determinados para un proceso de enseñanza y aprendizaje en una determinada nación, reconocemos que éstos estarán a su vez mediados por las circunstancias contextuales y sociales que afectan a los miembros de la misma, siendo más que relevante las consideraciones que distintos grupos de poder pueden tener con respecto a los fenómenos o circunstancias sociales, económicas, políticas y culturales que enmarquen una nación. A este respecto dirá Pagès (2002) que *“El currículo, como constructo social, refleja aquello que la sociedad, a través de sus responsables políticos, desea que las nuevas generaciones aprendan en la escuela. Por ello se prescriben determinados contenidos y se dejan de prescribir otros.”* (p. 256)

Y pudiendo destacar múltiples fenómenos o circunstancias que pueden interesar en la reflexión sobre el currículum y las sociedades en la contemporaneidad, esto es, aspectos económicos como la globalización, políticos como el neoliberalismo y sus repercusiones en las vidas de las personas de una nación, discusiones sobre asuntos naturales como el cambio climático o sociales como los fenómenos de violencia, nuestro interés de pesquisa se enmarca precisamente en cómo dichos conocimientos determinados como legítimos, desde el *conocimiento oficial*, piensan o abordan *los fenómenos de violencia* que demarcan o circunscriben a las sociedades de una determinada nación.

Teniendo de presente que, desde una mirada asignaturista del currículum, las ciencias sociales (geografía e historia), ética y valores, educación religiosa, filosofía, ciudadanía y derechos humanos, entre otros, tratan de manera directa o indirecta el concepto de violencia y sus respectivas clasificaciones, como fenómeno social y humano, siendo claro que si bien el conocimiento escolar no está determinado exclusivamente por la prescripción curricular³, sí es manifiesto que dicha prescripción entra a ser parte crucial de todo ese conjunto de conocimientos que son seleccionados y puestos a disposición de los sujetos escolares.

Y no solo desde una lógica de organización asignaturista, tan propia de algunas prescripciones curriculares, serán las que enmarquen el llamado *conocimiento oficial* sobre la violencia directa, sino también que bajo una perspectiva organizativa por proyectos, atinente a un perfil curricular más institucional y propio (Dussel, 2006), nos encontramos como también los proyectos de formación ciudadanía, formación en derechos humanos (DDHH) y derecho internacional humanitario (DIH), educación para la tolerancia y negociación de conflictos, proyectos de formación en participación política, memoria histórica, proyectos de educación para la resiliencia, formación en democracia, convivencia y justicia comunitaria, democracia-paz y no violencia, proyectos contra el bullying o los nombrados proyectos de convivencia escolar, también son esquemas educativos que retoman en algún momento de su desarrollo, un ejercicio de reflexión sobre dicho concepto de violencia y especialmente el de violencia directa, haciendo posible que el currículum escolar que trata sobre esos contenidos de violencia, pudiera ser en el mejor de los casos, un espacio conceptual que coadyuvara de manera

³ El conocimiento escolar se establece, entre otros aspectos por todo el influjo de la cultura escolar, diciendo a este respecto Gimeno (2010) *“La cultura que ocupa los contenidos del currículum es una construcción cultural especial, “curricularizada”, porque se selecciona, se ordena, se empaqueta, se imparte y se comprueba de acuerdo con moldes sui generis. Los usos escolares acotan el significado de lo que llega a convertirse en una cultura específica: el conocimiento escolar.”*(p.26)

significativa, a los ejercicio de análisis sobre las problemáticas sociales que afectan a las propias comunidades circundantes a la escuela y que además la contextualiza.

Es claro entonces que muchas propuestas educativas formales e incluso informales, en diversidad de países, vienen implementando una serie proyectos, unidades temáticas, asignaturas o materias que abordan el tema de la violencia directa y social en la escuela. Y aunque ciertamente en la educación básica y media el área de ciencias sociales o conocimiento del medio social, históricamente se encargó de presentar bien fuera desde la misma historia, la geografía, la antropología y la sociología el tema de la violencia en las sociedades, nos encontramos en la escuela, con toda una gama de propuestas que se orientan mediante multiplicidad de estrategias y metodologías, el reconocimiento y posible superación de dichas problemáticas violentas en el seno de lo social, y si bien es claro que en algunos casos dichas asignaturas o programas son vistos como un mero contenido dentro de una asignatura que le ampara, es cierto además que cada una de ellas puede constituirse en muchos casos, en un proyecto educativo en sí mismo, eterna discusión curricular sobre los criterios de orden y organización del conocimiento que será presentado a la comunidad educativa.

Veamos entonces algunos de esos llamados proyectos, asignaturas o unidades temáticas que de una u otra forma, abordan de manera oficial y explícita, las problemáticas de violencia que afectan a la sociedad o comunidades que le circunscriben y que a manera de contenidos académicos, son una respuesta a tales fenómenos sociales.

1.1.1. Las ciencias sociales (geografía e historia) y su abordaje del concepto de violencia en la escuela.

Reconociendo los pormenores epistemológicos que surgen al intentar hacer confluir en una misma disciplina a muchas de ellas, como lo es el caso de las ciencias sociales (Giménez, 2004) y por demás en la enseñanza básica y media (Fernández y González,

1993), sabemos que no ha sido fácil para la enseñanza de éstas ciencias y sus respectivos diseños curriculares, el abordaje de la multiplicidad de aspectos que circunscriben a los fenómenos sociales, ocurriendo ello precisamente por la gran complejidad de hechos que con sus causas y efectos, se manifiestan en el seno de las sociedades (Llopis, 1996).

A lo anterior se suma que no son pocos los elementos que se deberán ponderar a la hora de pensar cómo las ciencias sociales abordan o han abordado el concepto de violencia en sus análisis, teniendo de presente que ellas mismas, según Anda (2007), *“son un conjunto de disciplinas académicas que estudian el origen, el desarrollo y el comportamiento de la sociedad, de las instituciones y de las relaciones e ideas que conGráficon la vida social”* (p. 15)

Y es precisamente por las múltiples aristas de investigación que se presentan en la indagación de los fenómenos sociales, que nos vemos en la tarea de delimitar nuestra observación en los niveles básicos de educación, llámese educación obligatoria inicial o educación básica y media, precisamente porque la amplitud de disciplinas a las que nos deberíamos referir, en la pesquisa por el tratamiento de los fenómenos violentos, desbordaría nuestras aspiraciones en el presente texto, cuando sabemos que las ciencias sociales en sí mismas se encuentran conformadas por disciplinas tan amplias como lo son la historia, la sociología, la economía, la antropología, la geografía, la ciencia política, el derecho, entre otras (Anda, 2007).

Desde la aparición de las ciencias sociales como campo de estudio de los fenómenos que acaecen en el seno de las sociedades, podemos referir que ha existido el interés, “más allá” de la mera *comprensión* de los fenómenos sociales, porque éstas ciencias también se interesen fundamentalmente por *“...aportar soluciones a los problemas que existen, para construir una realidad más humana, justa y solidaria”* (Llopis, 1996:12).

Reflexionar y conocer cómo funcionan las sociedades a las que pertenecemos, pero de igual manera, tener conocimiento de cómo transformar esas realidades y ser partícipes de sus cambios. A este respecto dirán Casas, Oller y Pagès (2010) *“L’escola obligatòria*

té el deure de preparar els nois i les noies per ubicar-se en el seu món i fer-hi front de manera positiva...” permitiendo al alumnado *“(...) iniciar-se en l’argumentació, l’examen crític, la lliure confrontació i la cultura del debat”* (p.8).

Podemos ver así como en el caso español y a manera de ejemplo, como a finales de los años 80 y en los 90, la L.O.G.S.E. y diversos documentos oficiales emanados desde el MEC, con efectiva influencia sobre la E.S.O., precisamente pretendían, a través de los diseños curriculares y la enseñanza las ciencias sociales (geografía e historia), que los y las estudiantes tuvieran un adecuado conocimiento del medio social en el que se desenvolvían, además del análisis de las problemáticas que se presentaban en la misma sociedad española (Llopis, 1996), liberando a sí mismo a los maestros en general, y en nuestro caso los maestros y maestras de ciencias sociales de una adscripción cerrada a las prescripciones curriculares que emanaran del MEC, posibilitando el ejercicio profesional y crítico de maestros y maestras en sus respectivos diseños y posteriores ejercicios didácticos.

“la LOGSE apostó por un modelo abierto, y poco prescriptivo en relación con la selección y secuencia de los contenidos. Apostó por un currículo democrático que dejaba a los centros y a los profesores los aspectos más importantes de la enseñanza: concretar aquello que deben y pueden aprender alumnos y alumnas con nombres y apellidos y ordenarlo en itinerarios que, ante todo, consigan buenos aprendizajes.” (Pagès, 2001:245)

No obstante lo anterior, es claro que el currículo de ciencias sociales (geografía e historia) en la educación básica, normalmente ha estado al servicio de la ideología dominante del Estado (Apple, 1986), que la abriga y que necesariamente entrega a sus futuros ciudadanos, los criterios de patria, nación y derechos, que ese Estado en particular pondera como válidos (Pérez Garzón, 2008), más es también cierto, que no necesariamente o de manera “natural”, ese currículo enseña valores plurales y/o democráticos (Pagès, 2002).

De todas formas no podemos desconocer los avances que, en materia por lo menos teórica, se ha venido proponiendo desde la enseñanza de las ciencias sociales. Por ejemplo sobre lo que el mismo Pagès (2002) nos llama la atención, en torno a las propuestas que surgieron del Consejo Nacional de Estudios Sociales de los Estados Unidos de Norteamérica, quien en 1994 propuso cinco criterios que deben permear los *curricula* de las ciencias sociales en el siglo XXI, esto es, que cualquier currículum en éste “nuevo” siglo deberá ser: *significativo, integrador, basado en los valores, exigente intelectualmente y activo.*

Criterios de los cuales se hace importante destacar a nuestro juicio dos elementos, el que éstos *curricula* sean *significativos*, es decir, tal como lo analiza Pagès (2002) que no necesariamente aborden multiplicidad de temáticas, sino que profundicen en los temas pertinentes para determinada comunidad y que, por otra parte, estén marcados por un criterio *integrador*⁴ del mismo, en el sentido que por supuesto seleccione los temas desde las ciencias sociales, pero que además aborde “*los problemas de la vida cotidiana con la intención de enseñar y aprender sobre la condición humana en el tiempo y en el espacio. Estos temas han de perseguir que el alumnado aprenda conocimientos, pero también que aprenda a participar activamente en la vida social y política.*” (Pagès, 2002: 258).

Sabemos de igual forma que esto no es nuevo, de hecho podemos referir con Parra (1997) que existen múltiples proyectos para abordar eso que él mismo llama: *estudios sociales*, que no son otra cosa que el “*termino que se aplica más comúnmente para aludir a este campo de conocimiento [social] según se enseña en los niveles básicos de la educación*” (p. 84), presentándonos de igual manera dicho autor, y en el mismo texto, una interesante clasificación de modelos de organización de la enseñanza del conocimiento social, en la cual se alude al “*Man: A Course of Study*” de Jerome Bruner, el “*Humanities Core Curriculum*” para la enseñanza australiana, “*La conquista del*

⁴ Sobre la idea de integración curricular, dedicamos en el presente texto un espacio específico, a partir de la página 119.

medio por el niño” de Hubert Hannoun, “La propuesta para la enseñanza del conocimiento social” del Ministerio de Educación y Ciencia de España, el “Humanities Currículum Project” de Lawrence Stenhouse, El proyecto “History 13-16” del Schools Council y la “Propuesta curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales” del Consejo Italiano, entre otros. Aclarándose además, que todos éstos proyectos marcaron en su momento las tendencias occidentales y referentes didácticos para dichos estudios sociales y su abordaje en la educación básica (Parra, 1997: 87).

Por ésta misma vía debemos referir varias investigaciones que remarcan la relevancia de que los *curricula* de ciencias sociales (geografía e historia) abordaran temas cotidianos y cercanos a los educandos, entre otras investigaciones la de Rodríguez y Acosta (2007) donde se hace una revisión del estado de la cuestión en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales entre los años 1990 y 2000, encontrándose que uno de los temas relevantes abordados en dicha enseñanza del medio social, es lo que dichos autores clasificaron como el nodo *contexto educativo* y que se encuentra vinculado a las temáticas de: *problemas sociales contemporáneos*, *problemas sociales del contexto*, *contexto cultural* y *contexto político*.

Así mismo no podemos desconocer los amplios estudios y trayectoria investigativa de la federación de académicos Icaria: FEDICARIA⁵, quien desde sus múltiples y serios trabajos académicos, nos llama la atención, entre otras cosas, sobre la relevancia de que desde las ciencias sociales en la enseñanza básica, se piensen y traten los distintos problemas sociales que aquejan los entornos de los educandos (Merchán y García, 1997), materializándose éstas preocupaciones no sólo en *tratamientos didácticos de*

⁵ Como así misma se define, “La Federación Icaria (FEDICARIA) es el resultado de una larga coincidencia y un productivo debate en el campo de la innovación educativa...” realizado por profesoras y profesores vinculados a los movimientos de renovación pedagógica. Dicha federación no solo cuenta con docentes universitarios, sino también de enseñanzas medias y de enseñanza primaria en el Estado español. Esta federación cuenta con una página web www.fedicaria.org donde se aborda tanto su historia, las actividades que realiza y sus respectivos trabajos de investigación en el campo de la didáctica de las ciencias sociales.

problemas ambientales (García, 2004) o los necesarios *abordajes educativos de las desigualdades sociales* (De Alba, 2003, 2004), ni exclusivamente tampoco en las preocupaciones educativas por temas tan relevantes como lo son la *inmigración* (Cáncer y Mainer, 2000), la *interculturalidad en la enseñanza* (Valls y López, 2002) o *las drogas* y las responsabilidades escolares frente al tema (Álvarez y Rozada, 2006).

Nos referimos puntualmente a nuestro tema en cuestión, el tema de la violencia y por ende de la(s) guerra(s) en los *curricula* de ciencias sociales, como contenido escolar. Siendo importante hacer la salvedad, de que el concepto de violencia también es histórico, toda vez que no se ha entendido por ella lo mismo en todas las épocas, ni se ha dado tratamiento didáctico⁶ o curricular, de manera similar a lo largo de los años. Mencionamos de momento y como sinónimos, tanto la violencia como la guerra, no sin antes dejar claro que dichos términos serán abordados en el presente escrito más adelante⁷, y su sinonimia temporal para nuestro caso, la presentamos toda vez que con Bastida (1999) “*Podríamos definir la guerra como un tipo específico de violencia: masiva, sistemática, sujeta a unas normas determinadas y regida por unos fines políticos.*”

En la enseñanza de las ciencias sociales encontramos entonces el tratamiento de la violencia directa en un primer lugar bajo la denominación de la educación sobre la guerra o las guerras, destacando por ejemplo el trabajo de Sáez (1999) *La guerra como ventana para comprender el mundo: una lectura desde la educación para la paz*, texto donde se pretende concretar ciertos itinerarios didácticos que ponen en movimiento, en estudiantes de básica y media, aprendizajes interdisciplinarios acerca de la guerra. Siendo

⁶ Si bien nuestra empresa discursiva no estriba en asuntos didácticos, sí ha menester mencionar por lo menos las formas en que se ha pretendido abordar dicho concepto *violencia* en el campo de la enseñanza en la educación básica, siendo un problema curricular, por cuanto estriba en un ejercicio de selección de contenidos y está referido estrictamente a los conocimientos que son seleccionados y descartados para un proceso de enseñanza aprendizaje.

⁷ Del concepto violencia nos ocupamos a partir de la página 97

importante destacar de éste trabajo, su discusión del por qué y cómo curricularmente deberían transversalizarse estos contenidos, dejando claro de entrada, que existe una justificación amplia del por qué llevar el tema de la guerra a las aulas, “*si la guerra "enseña" algo, es precisamente su inutilidad para resolver los problemas que propician su aparición, lo que constituye un poderoso argumento a favor de su "desinversión."*” (Sáez, p. 26) Y ello desde la escolaridad y el quehacer educativo. Pensando esto por ejemplo, desde la pregunta por cuáles otras asignaturas escolares pudieran aprovecharse multidisciplinaria y cotidianamente de ese temario violento, tan asociado a las ciencias sociales, planteándose entre otras asignaturas la biología, la física, la química, la educación física, la educación en artes plásticas y danza (mediante un análisis de las danzas y músicas de guerra), la religión y filosofía (desde el debate por los fundamentos de las guerras y la violencia), la enseñanza de la lengua y la literatura (desde las múltiples narraciones de la guerra), incluso los aprendizajes técnicos (pensando cómo la ciencia ha servido para desarrollar maquinarias de muerte), entre otros.

Así mismo podemos referir a Cuesta (1999) con su texto: *La guerra como objeto de una didáctica crítica*, donde se pretende tal como dice el autor que “*la enseñanza de las ciencias sociales sea un arma contra la guerra [...] trasmutando, de esta suerte, la propia guerra en instrumento de educación para la paz.*” (p. 6) y destacándose de este trabajo la necesidad de *problematizar el presente* desde la escuela, en contravía de una enseñanza fundamentada en la cantilena de contenidos impuestos por el currículum; además de la relevancia de *pensar históricamente*, realizando tal como él lo llama, una “*didáctica genealógica*” que posibilite indagar los orígenes de los problemas actuales de los educandos y la sociedad en general.

De igual manera es importante referir a Pineda y García (2011), quienes en un texto intitulado: *La construcción de un ámbito de investigación escolar sobre el conflicto, la violencia y la guerra*, presentan la experiencia de inclusión de este tipo de contenidos sobre violencia, en una clase de ciencias sociales de 4º de la ESO, con todo lo relevante

que ello puede implicar, esto es, la posibilidad de que los educandos reflexionen y tomen posición ante problemas reales que acaecen en el mundo, además de cumplir con todo lo que el currículum prescrito requiere en torno al tratamiento de la historia contemporánea, bastante acompañada, como lo estuvo, por conflictos y guerras. De igual manera se debe resaltar de éste texto, la estrategia metodológica utilizada para el abordaje de la temática, toda vez que implica un ejercicio de investigación *desde el aula y ejecutada por los propios estudiantes*, quienes a partir de dos preguntas orientadoras centrales (¿Son inevitables las guerras? y ¿Somos violentos por naturaleza?), desatan una red de interrogantes, cuestionamientos y reflexiones sobre el tema de la violencia social, las guerras y los conflictos que se presentan en la vida en sociedad.

Por otra parte, no podemos minusvalorar sino por contrario exaltar, la experiencia de tratamiento de contenidos sobre la guerra, esbozados por Rozada (2003) en su texto *Un aula y una guerra. El diálogo como método y la actualidad como tema en la educación primaria*, donde se describe una experiencia educativa, desde la llamada pedagogía crítica⁸, en la cual se trabajó dicho contenido desde tres frentes de trabajo. Primero desde los conocimientos disciplinariamente organizados (en los libros de texto) con todo lo relevante y problemático que ello trae consigo, segundo la confrontación dialógica sobre los personales pensamientos y sentimientos que sobre la guerra se tiene, y tercero, lo que el autor nombra como acciones de manifestación concreta, en dónde en su caso particular los estudiantes y padres de familia generaron pancartas y “chapas” reclamando un no a la guerra, cabe aclarar que dichas manifestaciones fueron espontáneas del grupo más no desde un criterio preconcebido por el maestro.

Igualmente, debemos mencionar los aportes de Merchán (2003), en su texto *Trabajar con la guerra en los centros escolares: el problema de los materiales curriculares*, donde se crítica la forma en que el currículo tradicional, enfocado a un tratamiento

⁸ Entendemos por pedagogías críticas los movimientos educativos “*desde los cuales es posible analizar y comprender la influencia de factores políticos, económicos, sociales e históricos, en el complejo campo de la educación*” (Ramírez-Pardo, 2012: 191)

disciplinar y con miras a la evaluación, se encuentra debilitado para abordar problemas actuales y de relevancia social como lo es el tema de la violencia y la guerra en las sociedades contemporáneas, proponiéndose un ejercicio de reconGráficoación no sólo de la estrategia del libro escolar en la enseñanza, sino también de utilización de otros materiales y espacios curriculares para el tratamiento de ese tipo de contenidos, como lo es la internet. Además nos llama la atención sobre la necesidad de re-pensar críticamente el papel de la escuela y el maestro en la reflexión de los asuntos que se encuentran más allá del currículo oficial y por qué no prescrito.

Finalmente, es importante referir un proyecto escolar en ciencias sociales que propone el tratamiento de dichos contenidos específicamente, y en torno a los acontecimientos, pormenores y consecuencias factuales de la guerra civil española (1936-1939). Hablamos del trabajo de Feliu y Hernández (2013) quienes en una completa recopilación de todo un conjunto de estrategias, herramientas y soluciones amplias para una didáctica general de la enseñanza de dichos acontecimientos, en la educación secundaria en España, hace una compilación de materiales para la recreación y reflexión histórica de la guerra, desde la literatura, el arte, cine, documentales, prensa, fotografía, comics, historias, monumentos, bandas sonoras y paisajes de guerra, posibilitando tal como lo mencionan los autores, se reflexione en las aulas sobre esos hechos del pasado incomodo e histórico de la sociedad española. Aclarando de antemano esos autores, que el tratamiento y propuesta didáctica presentada “...*prescinde **totalmente**⁹ del factor político y pretende desarrollarse a partir de criterios científicos.*” (Feliu y Hernández, 2013) Debiendo matizarse acá esa pretendida asepsia política de los autores del texto, ya que es conocido el hecho de que lo político entraña la naturaleza misma del ser humano, por tanto la elaboración misma de esta propuesta ya es un acto político en sí mismo.

Merece la pena además, mencionar que no sólo en torno a los libros de texto se observan estudios que crean el puente entre contenidos sobre violencia y educación, también

⁹ Negrita agregada por el investigador.

algún estudio sobre los recursos web en este sentido debe comentarse, tal como el caso del trabajo de García y de Alba (2003) quienes proponen el uso del Internet como espacio educativo y arma de movilización crítica contra la guerra, esto es, el uso del ese recurso informático en el tratamiento escolar de problemas sociales y como alternativa crítica de los fenómenos que afectan la sociedad, recogiendo un importante número de direcciones electrónicas de webs que tratan temas como la guerra y los movimientos por la paz. Y así mismo presentan varios links de webs de carácter didáctico para estas temáticas. Se nos hace claro entonces, que las ciencias sociales vistas como un campo disciplinar aboga desde varias de las disciplinas que la componen por abordar el concepto de violencia y son varias las formas en que esto se trata de manera curricular. Baste con aludir distintos tipos de proyectos educativos, que desde las ciencias sociales, han pretendido dar tratamiento a contenidos escolares sobre violencia, y esto bajo diferentes denominaciones similares o sinónimas al concepto de violencia directa, esto es, guerra, conflicto social o violencia urbana, entre otras. Podríamos destacar así varios proyectos, enmarcados como se ha dicho antes, en la enseñanza de las ciencias sociales en educación media y básica, como por ejemplo desde la formación ciudadana o educación para la ciudadanía, la geografía (Espinosa, 2002), la educación para la ciudadanía, la paz y los derechos humanos, entre otras. Pero dada la relevancia de dichos aportes, dediquemos los siguientes apartados a algunas de ellas.

1.1.2. Educación para la ciudadanía, la paz y los derechos humanos en contextos de violencia directa

Sin perder la línea argumental desde las ciencias sociales, podemos decir que la formación ciudadana o educación para la ciudadanía y la educación para la paz y los derechos humanos, se han constituido en sí mismas, en múltiples experiencias en el mundo, tanto en programas como asignaturas de obligatorio abordaje y presencia en los *curricula* de la educación básica, media y bachillerato, e incluso la formación superior.

Y es que siguiendo las reflexiones de François Dubet (2003) a este respecto, “*resultaría estéril plantear acá la discusión sobre la importancia o no de la enseñanza de la ciudadanía en la escuela, toda vez que, para nuestros días ¿quién pudiera oponerse a la enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía?, ¿quién podría estar en contra de la ciudadanía?*” (p. 219) y extendemos ese cuestionamiento al tema de la paz y la convivencia ¿Quién podría estar en desacuerdo y oponerse a una educación que posibilite la paz y la convivencia, en la comunidad que inflencie? Preguntas que referencian la importancia y actualidad de tales tipos de formación, máxime una educación para la paz y los D.D.H.H. después de sucesos como la primera y segunda guerra mundial, luctuosos eventos que decantaron entre otros aspectos en apuestas mundiales de meritoria relevancia pacificadora en muchos de los sistemas escolares del globo.

Ahora bien, por lo que respecta a la educación para la ciudadanía y la formación ciudadana, sabemos que la conformación de los futuros habitantes de un Estado-Nación, hunde sus raíces en la historia misma de la educación (Rosales, 2010), toda vez que desde la propia consagración de los espartanos a su comunidad, mediante su instrucción estrictamente militar, pudiéramos referir que la polis ha estado interesada en vincular por vía de la educación, a todos sus miembros en los ideales de la propia comunidad, la *efebía* nos sirve como ejemplo ilustrador, toda vez que pretendía, desde una notable instrucción militar, que los futuros ciudadanos se acercaran a las artes de la milicia y adhirieran para sí los ideales determinados por la ciudad. Incluso en la vida civil de los griegos en términos culturales y educativos, sabemos que no perdería el elemento militar, desde la apelación al patriotismo de los ciudadanos que se dedicaban a la guerra (Marrou, 2004).

Y así pudiera decirse hasta la modernidad, donde la formación ciudadana o educación para la ciudadanía, adquiere un matiz estructurado y dirección al servicio de los mismos Estados, toda vez que, ella misma, por muchos años fue entendida y utilizada por los

(para entonces) nacientes modernos Estados-Nación, como la estrategia educativa para ayudar a consolidar una adecuada vinculación de las personas a la República, tal como ocurrió en la Francia republicana, donde se pretendía “fabricar” a ese *ciudadano republicano* a través del sistema escolar (Dubet, 2003).

La educación para la ciudadanía por tanto, ha aleccionado en varios casos, a que aquellos que se encuentran bajo su influjo se vinculen precisamente a los ideales de las mismas comunidades que la proporcionan, como es el caso de la educación norteamericana (Gutmann, 1999). Siendo importante referir que no ha pretendido exclusivamente lo anterior, toda vez que ella también ha buscado desde sus albores, según Benjumea et. al. (2011), “*construir identidades políticas y ofrecer referentes normativos universales sobre 'el deber ser' de la ciudadanía, en tanto 'razón cultivada' que demanda de prácticas específicas con aquel que se está formando*” (p. 217). Sabemos, que es y ha sido una preocupación de la educación para la ciudadanía, el procurar no sólo que el “vínculo social” sea viable, sino que ese lazo se encuentre matizado, hoy día, por criterios de orden democrático, pacífico y tolerante; además que se intente aún, que tales ejercicios educativos generen así mismo, en los estudiantes, un marcado interés por dos aspectos de halito moderno: *el desarrollo y el progreso*. Toda vez que, ese mismo par de intereses se hacen posibles, en la medida que las sociedades contemporáneas se encuentren integradas por ciudadanos que ejerzan su ciudadanía, desde el reconocimiento de los propios derechos y los de los demás.

De todas formas y tal como lo sugiere el mismo Dubet (2003), no existe en nuestras sociedades contemporáneas una ciudadanía que pudiéramos llamar: la ciudadanía adecuada. Siendo explícito tal autor sobre ello, cuando nos refiere que “*no hay una sola ciudadanía; ésta cambia según las épocas, los países y las tradiciones, y sobre todo, no es homogénea y abarca varias dimensiones más o menos contradictorias entre sí*” (p. 220). Así que, si bien pudiéramos acordar que dichas ideas de halito moderno pueden nominarse como determinadas constantes. En contraste y parafraseando a Jean Jaques

Rousseau, nos encontramos que en muchas de nuestras sociedades donde los seres humanos pudieran ser libres, ilustrados, pacíficos y tolerantes; por doquiera se encuentran encadenados, violentados, constreñidos y torturados.¹⁰

Y es que, aunque podría ser de otra forma, en muchas de nuestras sociedades, y en una importante cifra de seres humanos, es característico el no haber consolidado aún, el grueso de aquellos postulados que también de tono moderno, intentaban (o intentan) procurar ciudadanos ilustres, cultos, tolerantes y por supuesto pacíficos. Aclarando además, que si bien es posible analizar muchas características de las sociedades contemporáneas, tratamos de referir en el presente apartado, estrictamente a las problemáticas del ciudadano y de las comunidades que en el mundo hoy día, padecen no sólo de evidentes guerras y conflictos bélicos, sino de altos índices de violencia social con connotaciones directas y por múltiples causas. Preocupación por tanto

Así mismo, como lo introducíamos de manera breve en párrafos anteriores, otra de las apuestas tanto metodológicas como teóricas con la cual se suele abordar en las instituciones educativas el tema de la violencia directa, es lo que ha sido denominado como educación para la paz, perspectiva educativa que hunde sus orígenes entre la primera y segunda guerra mundial (Jares, 1999), donde varios países propugnaron por superar sus contiendas internacionales, evitando el creciente fenómeno de conflicto, desde la búsqueda de relaciones más armoniosas y sosiegas entre sus naciones, mediante el reconocimiento de lo importante que resultaría tener unos ciudadanos que apostaran por resolver los conflictos de una manera pacífica, democrática y razonada, antes que una salida violenta a los mismos.

Es claro además, según Jares (1995) que el primer legado que terminaría fundamentando la educación para la paz es el llamado Movimiento de Escuela Nueva, toda vez que éste, desde sus características humanistas y renovadoras, sumadas contemporáneamente al estallido de la primera guerra mundial, posibilitó el desarrollo de una educación para la

¹⁰ “*El hombre nace libre y por doquiera está encadenado*” (Rousseau, 2007)

comprensión internacional que evitara la guerra (Jares, 1995), siendo importante referir, con el mismo Xesús Jares (1995) que históricamente todo el ejercicio político emanado desde la ONU y específicamente de la UNESCO, vinculan a la educación algunas temáticas que resultarán ser cruciales en esta perspectiva de educación para la paz como los son los contenidos sobre derechos humanos y además el tema del desarme.

La educación para la paz adquiere un pico relevante de producción teórica y difusión política hacia finales del siglo XX y principios del XXI, afirmación que podemos soportar en el índice de publicaciones científicas con interés en este tópico, tal como se observa con el número de publicaciones científicas bajo la temática “peace education” en dos de las bases de datos utilizadas en nuestra revisión, como fuentes de información científica: Scopus y Dialnet. Donde corroboramos (Gráfico 1.1) que si bien se puede encontrar artículos científicos sobre esta temática desde el año 1931, será a partir del año 1994 donde podemos ver un crecimiento en el interés sobre dicha temática.

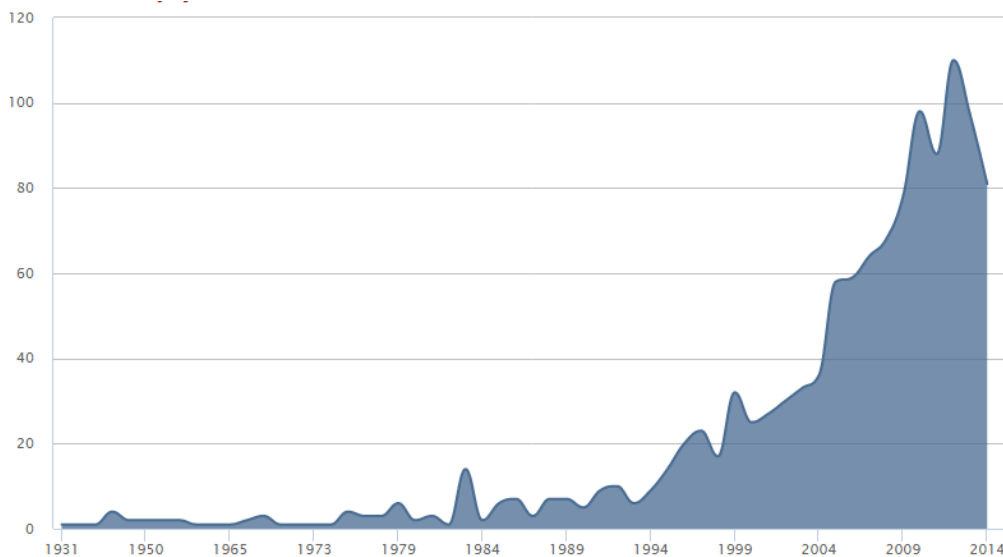


Gráfico 1.1 Donde se puede observar que el tema de educación para la paz se publica a partir de 1931 con el texto de Droba (1931), pero inicia una escala de interés académico a partir de 1994.¹¹

¹¹ Datos y gráfico recuperados y generado en base de datos Scopus, <http://www.scopus.com/> el 26 de octubre de 2013.

Es claro que de manera inmediata nos surgen preguntas por lo que ha sucedido y sucede con las comunidades que soportan situaciones de conflicto social y/o bélico, en tanto la construcción de adecuados esquemas educativos, que promocionen una ciudadanía orientada no sólo a la democracia, sino también hacia la paz, la tolerancia, la sana convivencia y los derechos humanos (DD.HH). Cuestionamientos del tipo: ¿Será acaso que los esquemas educativos que estas sociedades afectadas por la violencia poseen, no han sido los más adecuados? ¿Quizá la escuela o el proyecto educativo, como intencionalidad cultural, civilizadora y moderna, allí fracasó? ¿Los contenidos educativos tratados en sus centros escolares han sido los correctos para formar “adecuados ciudadanos democráticos, pacíficos y respetuosos de los DDHH”?

No olvidemos que se ha considerado desde siempre que la educación dota al ser humano con criterios, conocimientos y comportamientos racionales, además de que ella es una facilitadora en el moldeamiento del carácter pacífico, tolerante y responsable con los asuntos públicos, de quienes se someten a sus técnicas y programas, posibilitándose mediante la misma, el despliegue de sociedades ilustres, desarrolladas y con un viable y sostenido cohabitar pacífico. Rasgos fundamentales y fundacionales (por demás) del acto educativo, que no son para nada extraños en la historia misma de la educación, ya que sabemos que desde los ideales griegos se le ha dado trascendencia a la “civilidad”, en tanto exigencia a los ciudadanos de reconocer la importancia de participar en los asuntos atinentes a la misma comunidad y al Estado, como dice Jaeger (2007) “... *lo que en definitiva trajo consigo la progresiva y general urbanización del hombre, fue la exigencia de que los ciudadanos participaran activamente en el Estado, en la vida pública y adquirieran conciencia de sus deberes ciudadanos...*” (p. 117) Y toma mayor fuerza esta idea, cuando el mismo autor reconoce desde Platón, la importancia de la educación en el arreglo de la virtud política como *areté* ciudadana¹²: “*La verdadera*

¹² Esta idea es bastante desarrollada por Jaeger (2007) en *Paideia*, específicamente donde habla de los ideales griegos de la educación y donde se plantea que además de aquellos ideales de heroísmo guerrero, se encontraba asociada a la idea de *Areté*, evidentes rasgos de ciudadanía y civilidad. “*educación para la*

educación es, para Platón, una formación “general”, porque el sentido de lo político es el sentido de lo general” (Jaeger, 2007. p. 117)

Es cierto también, que no nos es dado comparar al ciudadano actual con el ciudadano griego del siglo IV, toda vez que éste último sería inviable pensarlo, fuera de una completa identificación con los ideales de su polis, donde la guerra, el heroísmo y el sacrificio vital por la polis griega, hacían parte tanto del ciudadano como de la comunidad en su conjunto, inclusive hasta llegar al nivel de obnubilarse cualesquier rasgo de lo que podría entenderse, hoy día, como asuntos privados o individuales, baluartes como sabemos de la modernidad.

Pero, lo que sí ha menester resaltar, es que ha sido latente desde postrimerías de los siglos III, e incluso desde mucho antes, el pensar en la conGráficación, desde la educación, de un ciudadano que se reconoce en la pertenencia a una comunidad, en los alcances de bienestar de ésta última, y lo que deriva de ese bienestar en provecho propio y el de los demás. Postulados que ya con la ilustración adquieren mayor visibilidad con la emergencia de las ideas modernas, ya que aunque de cuño son manifiestamente individuales e individualistas, también estuvieron acompañadas de la instauración de criterios de integración bastante sólidos y complejos. Más por la conGráficación del Estado moderno y la correspondiente pertenencia al mismo, como lo dice Arango (2006),

“Aunque el individualismo reclama una amplia esfera de independencia o de autodeterminación que esté protegida o garantizada por la ley o por el derecho, es cierto que los individuos no son de hecho tan independientes como creen y están más vinculados a sus comunidades de lo que se imaginan” (p. 17)

Haciéndose gala de ello, la necesidad de que la educación, en tales comunidades modernas, asegure que los miembros que la integran puedan convivir los unos con los

areté que impregna al hombre del deseo y el anhelo de convertirse en un ciudadano perfecto y le enseña a mandar y a obedecer sobre el fundamento de la justicia” (p. 118).

otros, sin el criterio de apelar al acto violento o a la agresión, con el fin de asegurarse derechos para sí, o para su misma comunidad.

Y es que ha tomado tanta fuerza este argumento esperanzador, de la posible socialización y convivencia del ser humano por medio de la educación, que no es para nada extraño entre la comunidad científica y política del mundo, que organismos de influencia internacional lo publiciten como guía de su quehacer mundial más contemporáneo, cuando reconocen *“el mandato de utilizar el arma de la educación para luchar contra “la incomprensión mutua” que tantos conflictos armados ha fomentado en todos los tiempos* (UNESCO, 2011).

Y es razonable que no sólo ese, sea argumento y objeto de interés de importantes organizaciones políticas. También la comunidad científica despliega sus pesquisas actuales sobre el mismo problema, encontrándonos con trabajos como los de como Aber, Brown y Jones (2003) quienes revelaron que a medida que un grupo de estudiantes fueron sometidos durante dos años a un programa para resolver conflictos de manera creativa (*Resolving Conflict Creatively Program*), estos, redujeron sus niveles de actuación agresiva y aumentaron sus comportamientos sociales de manera adecuada.

Incluso el mismo Habermas (1981) recordando a Emile Durkheim, reconoce en el acto educativo un ejercicio de consolidación de comunidad y de viabilización de racionalidad:

...la racionalización del mundo de la vida no solamente comprende los ámbitos de la reproducción cultural y de la integración social; entre los clásicos que hemos tratado, es Emile Durkheim quien se ocupa de los desarrollos paralelos en el ámbito de la socialización. A partir del siglo XVII se inicia una pedagogización de los procesos de educación la cual hace un sistema político exonerado de mandatos imperativos de la iglesia y la familia. La educación formal alcanza hoy hasta las primeras etapas de la socialización. (p. 208)

Sabemos que una racionalización del mundo de la vida se hace viable por el aparato educativo (esperanza moderna), eso sí, si ella lo quiere y lo posibilita desde un adecuado accionar sobre las comunidades en las que se surte su influencia, y con mayor razón cuando dichas comunidades se encuentran sumidas en niveles de guerra, intolerancia, pobreza, inequidad, injusticia, exclusión y/o violencia directa o indirecta, entre otros. Circunstancias bien actuales y cotidianas en la aldea global, maximizadas por problemáticas de interés mundial o local como por ejemplo lo son los conflictos bélicos en Oriente Medio (Pérez Colomé, 2010; Rufail y Escobar, 2010; Gutiérrez, 2013; Totten, 2013; França, 2014), el ascenso de la problemática de la asociación narcotráfico-violencia en México, Colombia, Centro América y Brasil (Reguillo, 2008; Vargas y García, 2008; Escalante, 2009; Reyes, 2011; Fortuna, 2012), la guerra contra el terrorismo (Savater, 2004; García, 2005; Witker, 2005; Crenshaw, 2006; Carvajal, 2010), el tema de la inseguridad como problema general en las sociedades contemporáneas (Carrión, 2005; Bonastra, 2011; Moncada, 2013), entre otros.

Ahora bien, toda vez que la educación es un mecanismo que posibilita a las distintas sociedades transmitir valores socio-culturales, posturas políticas, criterios económicos e ideológicos, en sus ciudadanos, es manifiesto que a través de ella pueda re-socializarse, reconducirse, educar o re-educar a aquellos sujetos que integran las comunidades que se encuentran avasalladas por las innumerables problemáticas sociales citadas (Valero y Altaba, 2002), toda vez que por su misma condición de servir de influjo de unos seres humanos sobre otros, la educación es un mecanismo de socialización, es una posibilitadora de construcción de comunidad.

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado. (Durkheim, 1979: 28)

Y dice bien el sociólogo francés, quien diera pie a que multiplicidad de autores hayan apuntalado sus análisis desde la misma sociología, para clarificar cómo es que esas acciones, ejercidas por unos seres humanos sobre otros, puedan devenir en la construcción de sociedades más solidarias, pacíficas, justas y tolerantes o por el contrario reproduzcan formas sociales de agresión, intolerancia y pobreza tan comunes en el mundo contemporáneo.

Así Dubet (2003), dice que en la contemporaneidad es “[posible]¹³ *distinguir algunos elementos constantes de la ciudadanía*” (p. 220), nombrando específicamente tres elementos: el *ciudadano de una nación*, el *sujeto autónomo* y la *competencia ciudadana*, aspectos a los que pudiéramos agregar tanto la paz y como los DDHH, como rasgos constantes y necesarios en la ciudadanía contemporánea, toda vez que, tal como lo propone Melo (2008), la educación para la ciudadanía se convierte en una contribución para una mayor cultura de paz, toda vez que ante las situaciones de guerra y violencia mencionadas “...es imprescindible referir la ciudadanía, pues es a través de ella que se desarrollan mecanismos garantes de reglas de convivencia” (p. 1), tan urgentes y necesarias como la situación social particular, lo amerite.

Sabemos pues de la oportunidad que ofrece la misma educación como recurso para la obtención de una ciudadanía pacífica y tolerante, en las jóvenes generaciones de ciudadanos, razón por lo cual vemos desde hace un buen tiempo, como las preocupaciones didácticas y curriculares de diversos sistemas educativos, han privilegiado una parte de su quehacer escolar hacia la educación para la ciudadanía, máxime en sociedades que se ven o han visto afectadas por fenómenos de violencia directa y armada (Álvarez Nieto, 2003). Tal es el caso de estudios como el realizado por Ben-Porath (2006), Martins y Mogarro (2010) y Phillips (2012), en donde encontramos distintas estrategias para superar dichas problemáticas, principalmente con un enfoque de educación para la ciudadanía, veamos.

¹³ Agregado por el autor.

Ben-Porath (2006) en su texto, analiza entre otros aspectos, la forma en que en algunas sociedades que se encuentran inmersas en conflictos violentos o guerras, la educación para la ciudadanía cumple papeles diferentes de lo realizado en sociedades que transitan períodos de paz, tomando como ejemplo principal el caso de Israel y la educación norteamericana (después de los atentados del 11 de septiembre de 2001), en donde en muchas ocasiones se ha direccionado dicha formación ciudadana, hacia propuestas que entienden el ejercicio democrático de manera diferente a sus postulados tradicionales y específicamente promocionando que los ciudadanos se adscriban unificadamente a la mirada estatal sobre la guerra (o el terrorismo), promocionándose un sentimiento nacional que deviene en cierta "ciudadanía beligerante", la cual en palabras del mismo Ben-Porath (2006) tiene que ver con cierta vuelta al crudo modelo de estado Hobbesiano, en donde se provee la protección de las vidas de los ciudadanos desde la adscripción al mismo Estado para superar el estado natural o la amenaza ante la que se está. Y *“en consecuencia, la ciudadanía beligerante emerge como una respuesta a las amenazas y a la seguridad personal”* (Ben-Porath, 2006: 11)

Tal autor termina por proponer una *educación expansiva*, la cual se puede entender como una propuesta curricular en donde, a pesar de estar bajo circunstancias de conflictos bélicos y armados, las sociedades que los padecen deben valores, actitudes y comportamientos que preserven la democracia, sin dejar de ser sensibles a las demandas sociales del conflicto y ello se logra mediante la combinación de diseños curriculares y pedagógicos que se fundamenten en la educación para la paz, el feminismo y el multiculturalismo (Ben-Porath, 2006: 117).

Así mismo Martins y Mogarro (2010), nos llaman la atención sobre las preocupaciones de la educación para la ciudadanía en el Siglo XXI, remarcando como una de ellas el tema de la seguridad y prevención de la violencia, en concordancia las reflexiones de dichas autoras con lo que plantea Phillips (2012), quien se preocupa en su estudio por la educación post-crisis, re-examinando el período de ocupación en Alemania después de

la Segunda Guerra Mundial, además de las consideraciones sobre las consecuencias de la intervención militar en Afganistán e Irak, en fechas más recientes, en donde se ha pretendido crear una conciencia del deber de los ciudadanos por participar en procesos democráticos en los que se pueda (como se pudo en el caso Alemán) construir un futuro viable socialmente, desde la educación para la democracia y la ciudadanía. En el artículo de Phillips (2012) se terminan examinando los aspectos de la educación para la democracia en la Alemania ocupada, entre 1945-1949, con un enfoque en los esfuerzos realizados en la zona británica de ocupación, por fomentar la participación activa en los procesos democráticos en las escuelas y universidades.

Cabe mencionar acá, que no es extensa la producción académica que analice y relacione la educación para la ciudadanía con temáticas como conflicto armado y violencia directa, haciendo tal afirmación con base a que son tratados dichos conceptos, bajo la noción de una educación para una ciudadanía democrática, que contiene en sí misma, temarios que promocionan la tolerancia, la convivencia y el diálogo, como es el caso de los estudios presentados en Eusko Jaurlaritza (2004), Lukas et. al. (2006) y más recientemente Garaigordobil y Maganto (2011), en donde tampoco queda puesto el acento en dichas problemáticas de violencia directa y/o armada, aunque sabemos que no es poco el interés público por el tratamiento de dichos contenidos en los *curricula* y su relación con la historia, a propósito de la presentación de contenidos sobre la violencia de Estado en el País Vasco (Iglesias, 30 de octubre de 2014).

Otro caso parece ser el desarrollado por la educación para la paz y los DD.HH o la educación para la ciudadanía con un enfoque en la educación para la paz y los DD.HH, donde sí que son abordados sendos temarios, en los que se incluyen los conceptos de violencia directa y armada, como parte las agendas de sistemas escolares y de los mismos centros educativos, consecuencia de las recomendaciones sostenidas en el tiempo por parte de organismos multilaterales como UNESCO, para la educación para la paz y diversas propuestas educativas que las materializan, como lo podemos ver en el

caso de González (2012) y González et. al. (2012), ejemplos patentes de que la alusión y tratamiento de dichos temarios sí que es viable.

Así, en González et. al. (2012) se puede observar toda una propuesta didáctica y curricular, que toma como estrategia la investigación escolar, como herramienta que posibilita la construcción de la paz, esto es, la investigación por la paz que se puede desarrollar en la asignatura de filosofía, generando una cultura de la no violencia tanto en los ámbitos de la escuela como las comunidades que habitan los educados, esto mediante el abordaje de “...*qüestions o esdeveniments relacionats amb la pau o amb les diferents formes de violència: directa, estructural i simbólica*” (González et. al., 2012: 6).

Así mismo González (2012), con marcado interés curricular por un *enfoque educativo de ciudadanía global*, presenta como dos bases conceptuales para alcanzar ello: la educación para la paz y la educación en derechos humanos, proponiendo a su vez, dos ejes principales de trabajo, por lo que respecta a la educación para la paz, en primer lugar “*El reconocimiento, cuestionamiento y rechazo de la **violencia** en todas sus manifestaciones: directa, estructural y simbólica.*” (González, 2012: 8) y por otra parte “*La capacitación en la **noviolencia**, un conjunto de habilidades personales y estrategias colectivas que permiten enfrentarse a la violencia para disminuirla y erradicarla.*” (González, 2012: 8).

Y por lo que respecta a la base de educación en derechos humanos, se aclara que ella misma se encuentra soportada en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (ONU, 1948), cuando se dice allí, específicamente en su Artículo 26 que

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (ONU, 1948)

De igual manera en lo atinente al Derecho Internacional Humanitario (DIH), materializado en los respectivos *Convenios de Ginebra* de 1949 y algunos de sus *Protocolos Adicionales de 1977*, relativos a la protección de las víctimas de los conflictos armados y donde se identifica entre otros aspectos, la atención especial a la población civil, fundamentalmente las mujeres y la niñez, así como también se menciona que se “*facilitará el buen funcionamiento de los establecimientos dedicados a la asistencia y a la educación de los niños[...] tomar medidas para garantizar la manutención y la educación*” (Artículo 50, Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949).

Marcándose así, un directo interés por una formación en derechos humanos (DDHH) y derecho internacional humanitario (DIH) en la escuela, además de la respectiva protección a la niñez que está en contextos bélicos y de violencia armada.

Este enfoque educativo adquiere materialidad a partir de las invitaciones que hace la Asamblea General de las Naciones Unidas a la UNESCO y emite la misma entidad a los gobiernos del mundo a través de las llamadas “*Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la cooperación y la Paz y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*” (UNESCO, 1974), pero que sólo hasta el año 1993, con la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, es redactada la *Declaración y Programa de Acción de Viena*, cuyo objetivo fuera el reforzar el espíritu de la misma Declaración Universal de los Derechos Humanos y que promoviera así mismo el llamado *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos* (1995-2005), período desde el cual la formación en derechos humanos vino constituyéndose en un requerimiento y directriz a los Estado del mundo y sus respectivos ministerios de educación, para que sus sistemas educativos impulsen la enseñanza de la paz, los DD.HH. y la democracia.

Cabe así mismo señalar el *Programa Mundial de las Naciones Unidas para la educación en derechos humanos* (2005-2007), que estableció una serie de principios

para el establecimiento de los derechos humanos en la educación de todos los países del mundo.

Ahora bien, por lo que respecta a la forma en que tales declaraciones, principios y requerimientos, se objetivaron en diferentes proyectos educativos, debemos decir que cada país adoptó diferentes formas curriculares, de acuerdo a sus particulares contextos sociales y culturales, concretándose prescripciones del currículum que como en el caso latinoamericano y más específicamente el colombiano, echaron mano de otras directrices regionales, como por ejemplo el llamado *Protocolo adicional a la convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales* (1988)¹⁴. Además de múltiples proyectos que han venido objetivando las intencionalidades de que los D.D.H.H. hagan parte fundamental del quehacer escolar, tal como lo vemos por ejemplo, en el *Compendio de Buenas Prácticas de Derechos Humanos en los Sistemas Educativos de Europa, Asia Central y Norte América* (UNESCO, 2009), de donde podemos destacar, para nuestro objeto de estudio, algunas de las experiencias allí expuestas, tal como lo es la desarrollada en Minsk (Bielorrusia) intitulada “*El arte de vivir en paz con uno mismo, los demás y la naturaleza: un programa para reducir la violencia*” (UNESCO, 2009: 123) y que estuvo dirigido a más de 4.000 estudiantes, con edades comprendidas entre los 13 a los 18 años y que por medio de un manual de 5 unidades y en las que se incluyeron juegos, estudios de caso, encuestas y discusiones en grupos pequeños, con respecto al tema de la violencia, la tolerancia y la convivencia.

Así mismo, podemos referir el proyecto “*Educación para la Paz*” (UNESCO, 2009), desarrollado en Sarajevo (Bosnia-Herzegovina) por el Instituto de Educación para la Paz de los Balcanes y que con una influencia en estudiantes de educación básica y secundaria, pretendió que la paz no fuera sólo un contenido aislado de algunas materias, sino un marco para abordar contenidos como la armonía interétnica, los derechos

¹⁴ Este protocolo fue firmado en 1988 en San Salvador, pero aceptado en Colombia sólo hasta el año de 1997, año en el cual dicho país se adhirió al mismo.

humanos y la toma de decisiones democráticas, en diferentes materias del currículo escolar público estándar, como lo son literatura, historia, matemáticas, biología, sociología, música, geografía, química, deporte, etc. Y que dedicó especial atención a las cuestiones de visiones de mundo, la naturaleza humana, el desarrollo individual y colectivo, así como también, las causas éticas psicosociales, morales y espirituales de la violencia y la guerra.

Por otra parte, el proyecto *“Fábrica de Paz: Una exposición interactiva móvil sobre la Paz, Conflicto, Libertad, Los prejuicios y el fenómeno del chivo expiatorio”* (UNESCO, 2009: 81), ejecutado en Utrecht (Países Bajos) con estudiantes de secundaria y que pretendió fomentar la auto-reflexión sobre las creencias personales y la investigación crítica sobre el comportamiento estereotipado y prejuicioso, además de establecer vínculos reflexivos con la sociedad multicultural contemporánea, los chivos expiatorios, la Segunda Guerra Mundial, los refugiados, la paz, los disturbios y el tema general de la violencia. La metodología de trabajo consistió en estaciones o máquinas interactivas, que fueron utilizadas por 30.000 estudiantes y 1.000 maestros.

Igualmente es importante citar acá la *“Guía del Educador: Crímenes de Guerra - Lo que el público debe saber.”*¹⁵ (UNESCO, 2009: 107), desarrollada en el Estado de Massachusetts (Estados Unidos de Norteamérica) con influencia en estudiantes de secundaria superior y estudiantes universitarios, junto con sus respectivos profesores, se desarrolló para hacer de los contenidos sobre crímenes de guerra algo más accesible a jóvenes adolescentes, jóvenes adultos y personas encargadas de tomar decisiones futuras en un aula o ambiente de aprendizaje. Y con el fin de que si

...los estudiantes y sus profesores conocen en profundidad los horrores de la guerra -las mismas guerras que a menudo se describen en medios de comunicación como "Precisas", "Modernas" o "Justas"- tomaran un papel más

¹⁵ La *Guía del Educador: Crímenes de Guerra - Lo que el público debe saber*. Es desarrollada por la ONG Human Rights Education Associates (HREA) y se encuentra totalmente disponible en la página: http://www.hrea.org/erc/Library/display_doc.php?url=http%3A%2F%2Fwww.hrea.org%2Fcrimesofwar&external=N

activo en decidir cuándo, dónde y por qué ir a la guerra, y para influir en la manera en que esas guerras se libran. (UNESCO, 2009: 107)

Tal experiencia formativa cuenta con contenidos curriculares sobre armas, violencia contra la población civil, niños soldados, violencia sexual, terrorismo, tortura, genocidio, cortes y tribunales internacionales e intervención humanitaria.

De otro lado, podemos ver como Lira, Vela y Vela (2014) en una investigación desarrollada con 36 docentes del Instituto Tecnológico de Durango, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial de Durango y el Instituto Politécnico Nacional de México, a través de seis (6) instrumentos, con los que se quiso conocer el estado actual de la competencia docente en cuanto a la educación para la paz y definiendo como objeto de estudio a "las acciones educativas para una cultura pacifista", además de incluir en su terreno de pesquisa a la educación para la paz, los derechos humanos y la inteligencia emocional, permitió conocer entre otros asuntos que, *“con los principios esenciales de la educación para la paz se establecieron las vías para evitar que se deteriore la valía de los discentes”* (p. 142), ratificándose por tanto, que una educación para la paz y con un enfoque de derechos humanos en contextos violentos, facilita la construcción de una red de reconocimiento entre iguales, que facilita la valoración de la propia comunidad y media en la construcción de sociedades pacíficas y tolerantes.

Ideas anteriores que se materializan en planes como el señalado por Ruiz y Salazar (2014), quienes para la ejecución de un proyecto de educación para la paz y los derechos humanos en el País Vasco, llamado Bakeaz Blai y que contó con la participación de “víctimas educadoras”, desarrollado para generar espacios de acogida y empatía entre los estudiantes, incorporando herramientas para mejorar la convivencia cotidiana, a través de *“la transformación del dolor de una pérdida, en la búsqueda y compromiso con la justicia social”* (p. 526), teniendo presente que, para que se pueda hablar de una *víctima educadora* se deben cumplir tres aspectos señalados por el profesor Xesús Jares (2006) y que fueron retomados por los mismos autores Ruiz y Salazar (2014), los cuales

se han quedado establecidos así: que los relatos de la víctima estén por encima de posturas de partidos políticos, sus narraciones se encuentren enmarcadas por el respeto a la dignidad y el derecho a la vida de las personas (incluida la de los terroristas) y que los mismo relatos entregados se encuentren desde y para la cultura de la paz y la reconciliación. Tal experiencia educativa se materializó en tres bloques formativos

BLOQUE 1: Rescatando los Derechos Humanos. Nuestro marco de referencia ético-moral. Construyendo nuevas identidades. Referentes no-violentos.

BLOQUE 2: Naturalización de la violencia. Violencias vividas y ejercidas en los diferentes ámbitos de nuestra vida.

BLOQUE 3: Nuestro pasado y presente. Acontecimientos pasados que ayudaron a conGráficor la realidad presente. Diferentes formas de ver y de entender. (Ruiz y Salazar, 2014: 541)

Experiencia pues que cristaliza la educación para la paz y los derechos humanos en un contexto violento, como históricamente se ha desarrollado en Euskadi, entre otras experiencias en tales contextos, como lo son las desarrolladas por EDE (2007) y Harillo (2014); además del *El Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (2008-2011)*, elaborado por la Dirección de Derechos Humanos, integrada en el Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social del Gobierno Vasco, que ha pretendido desde el año 2008 convertirse en un marco para promover en todo el pueblo Vasco una cultura de paz y derechos humanos.

Así mismo podemos señalar algunos proyectos que se han desarrollado en Colombia para la educación en cultura de paz y derechos humanos. Tal es el caso de algunos de los recogidos en el texto *Experiencias significativas, para poblaciones vulnerables* del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004), donde destaca el proyecto “*Enfrentando el racismo en la gran urbe*” realizado en la ciudad de Bogotá, con estudiantes de educación básica secundaria (6° a 8° grado) y donde mediante el uso de fuentes orales se buscó, entre otros aspectos, la promoción de los derechos humanos en los estudiantes de influencia, a través de la integración de contenidos desde una

propuesta intercultural en la cátedra de estudios afrocolombianos, teniendo de presente que los estudiantes donde se desarrolló el proyecto fundamentalmente vivían en zonas de pobreza, muchos de ellos víctimas de desplazamiento forzado (refugiados) y pertenecientes algunos de estos a pandillas delincuenciales de los barrios circundantes a la escuela.

Por esta misma vía, se puede señalar el trabajo recopilado por la fundación Empresarios por la Educación (2004) en donde se recogen diez y seis (16) experiencias para aprender ciudadanía, desarrolladas en distintas regiones de Colombia y entre las cuales se pueden conocer algunas en donde se implementaron contenidos sobre derechos humanos, en distintas regiones que históricamente han sido afectadas por la violencia y que como en el caso del proyecto *El efecto del afecto* ejecutado en el municipio de Galapa-Atlántico, cerca de la ciudad de Barranquilla se desarrollaron fundamentalmente dos estándares de competencia básica: “*Comprendo la importancia de brindar apoyo a la gente que está en una situación difícil... [y] Reconozco que los derechos se basan en la igualdad de los seres humanos, aunque cada uno sea, se exprese y viva de manera diferente*” (Empresarios por la Educación, 2004: 54), ambos en los grados 6° y 7° de educación media y que con un trabajo en valores y derechos humanos con los alumnos, a través de talleres en dicha temática y extendido a padres y madres de familia, mediante un ejercicio de *escuela de padres*¹⁶, logró la transformación del clima escolar, entre otros aspectos con un programa de monitoreo de la convivencia en el plantel y la labor de comités de mediación en conflictos, entre los cuales hacía presencia activa el personero estudiantil¹⁷.

¹⁶ En Colombia, las *escuelas de padres* son proyectos de integración y formación de padres y madres de familia, que son liderados por las escuelas, colegios o en general las instituciones educativas y que trabajan distintas temáticas de interés para la familia, en relación con los procesos formativos de sus hijos e hijas.

¹⁷ La figura de personero estudiantil se encuentra regulada desde la prescripción curricular nacional colombiana, desde el Artículo 94 de la Ley 115 de 1994, y en donde se establece que “*En todos los establecimientos de educación básica y de educación media y en cada año lectivo, los estudiantes elegirán*

De igual manera, la experiencia de radio escolar en el Instituto Integrado Custodio García Rovira, colegio ubicado en Inirida, capital del Departamento de Guainía, al suroriente de Colombia, posibilitó entre otros aspectos, la transmisión contenidos sobre derechos humanos no sólo a los miembros de la comunidad educativa del centro, sino también transmitir a la comunidad circundante a la escuela los trabajos a este respecto, por parte de profesores y estudiantes, todo ello en la práctica de la competencia Participación y responsabilidad democrática, en el tipo de competencia integradora, y específicamente el estándar de competencia básica *“Participo con mis profesores, compañeros y compañeras en proyectos colectivos orientados al bien común y a la solidaridad.”* (Empresarios por la Educación, 2004: 69). Esto es, un proyecto de radio escolar que hace pedagogía de la democracia y los derechos, en una región bastante apartada de los centros urbanos colombianos y que materializa de esta manera la idea de que la escuela puede tener una relación estrecha con los mismos entornos sociales que le circunscriben y que pueden retomar de sus aportes.

Vemos pues la relación que se ha presentado en contextos de violencia directa entre proyectos curriculares de educación para la ciudadanía, educación para la paz y los derechos humanos, todo ello con el fin de propiciar ejercicios formativos de distintas apuestas metodológicas, pero que encuadran un mismo criterio curricular que propende por la superación de dichas realidades sociales sumidas en formas diversas de violencia.

a un alumno del último grado que ofrezca el establecimiento, para que actúe como personero de los estudiantes y promotor de sus derechos y deberes.”

1.1.3. La filosofía en educación básica y media una reflexión por la existencia violenta.

"La filosofía no sirve para nada... para nada más que para aprender a vivir."

José Ortega y Gasset.

Preguntarse hoy día por la importancia de la enseñanza de la filosofía en la educación básica, media y el bachillerato, no resulta ser una pregunta del todo retórica, máxime cuando esfuerzos tanto teóricos como técnicos se presentan a sí mismos, como avalados para desaconsejar su presencia en los *curricula* de éstos niveles de enseñanza, por citar sólo dos ejemplos de ello, podemos recurrir en primer lugar a las ideas de Pibernat (1999), quién desde una reflexión autonombra pedagógica, plantea que “...*aquello que se demanda a la filosofía en la enseñanza pudiese obtenerse mediante el estudio de otras disciplinas...*”(p. 29), de igual manera nos encontramos con un ejemplo prescriptivo y legal, como el que se presentó con la llamada reforma a la ley de educación española (LOMCE), donde se propuso la eliminación de dos materias que han hecho parte desde hace varios años del ciclo de estudios de Filosofía en la educación básica y media en España, a saber: la Educación Ético-Cívica de 4º de ESO y la Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato, ponderándose esta propuesta como el retiro del 66% de la filosofía de los planes de estudio de la educación obligatoria española (REF, 2012). No dejando de ser relevante además, el hecho de que en varios sistemas educativos del mundo, dicha asignatura ya es prácticamente inexistente, como lo es en el caso del Reino Unido, algunos Estados de los Estados Unidos de Norteamérica, Camboya y República de Moldova (UNESCO, 2011).

Lo interesante de dichos ejemplos es que éstos se encuentran en contravía de lo que la misma UNESCO (2007a) supo entender de la filosofía en la educación, nombrándola como “*una escuela de la libertad*”, texto donde se realiza un informe detallado de la situación actual de la enseñanza de la filosofía en el mundo, en los niveles de básica, media y superior; además de motivar en él y exhortar a los sistemas educativos del mundo a poner especial atención en la enseñanza de ésta *disciplina fundante* de occidente y que desde sus plenas disquisiciones ha coadyuvado a desplegar ejercicios de reflexión crítica, democrática y científica en los seres humanos, además de la actuación ética de las personas que se forman bajo su influjo.

Así pues, que en torno a la presencia de la filosofía en la educación básica y media, debemos referir que si bien históricamente ella ha estado presente en los *curricula* de la educación media y el bachillerato, es importante reseñar que en muchos países del mundo, la enseñanza de la filosofía ha sido reemplazada por el incremento en la intensidad horaria de las asignaturas técnicas o de las llamadas asignaturas instrumentales (Matemáticas y Lenguaje), así como también se presenta el hecho de *adopción* (por no llamarlo *abducción*) de los temarios de filosofía por parte de otras asignaturas como se presenta con la educación religiosa, educación ética y moral o por parte de la educación cívica y ciudadanía, entre otras asignaturas.

Pero más allá de interesarnos por la presencia o no de dicha asignatura en los *curricula* de la educación básica y media, recordemos que nuestra empresa se centra en esbozar cómo ella emprende o ha posibilitado el abordaje de contenidos que amparen los conceptos de violencia directa, violencia social, conflicto armado o guerra. No pudiendo desconocer que por principio general e histórico, dicha disciplina ha dado trato a tales temarios, toda vez que es ella misma quien históricamente coadyuvo a la configuración de las propias humanidades y la reflexión por el mundo social (Habermas, Berman, Derrida), el análisis político (Aristóteles, Platón, Marx), las preocupaciones éticas (Kant, Arent, Cortina), antropológicas (Rosseau, Heidegger, Horkheimer) y culturales

(Nietzsche, Fannon, Cassirer), entre otros aportes reflexivos que la misma filosofía realiza entorno al ser humano y sus circunstancias existenciales.

Y pudiéramos seguir referenciando autores y teorías que avalan la importancia de la presencia de la filosofía en los sistemas educativos actuales, pero en realidad lo que nuestra actual empresa discursiva nos demanda, es reflexionar y presentar cómo esta disciplina (la filosofía) aborda o ha abordado en educación media y desde un punto de vista curricular, temáticas que circunscriban fenómenos donde el concepto violencia se encuentre presente. Tarea que retomamos, de manera inicial, aludiendo nuevamente a UNESCO (2011), cuando se nos recuerda que las buenas prácticas en la enseñanza de la filosofía pueden contribuir, entre otras muchas cosas, a la prevención de la misma violencia, toda vez que desde el ejercicio de interrogación y cuestionamiento (por medio de preguntas generadoras o la observación de situaciones de la vida real) se desatan procesos filosóficos de pregunta y dialogo reflexivo en los educandos, ejercicios que llevan necesariamente a identificar valores y juicios acertados, sobre la participación política de los sujetos en la sociedad.

Sabemos que nuestra empresa no es de fácil abordaje, máxime cuando la filosofía en un grueso de los países del mundo, se imparte según la propia UNESCO (2011), desde dos grandes enfoques, el primero desde una perspectiva histórica o también llamada el modelo italiano “*donde los profesores son al mismo tiempo profesores de filosofía y de historia*” (Gómez, 2003), y desde donde se hace hincapié básicamente en la reflexión y conocimiento de las tradiciones filosóficas. Y el otro modelo, por contraste, la perspectiva de enseñanza de la filosofía que hace énfasis en la reflexión filosófica misma, esto es, el esquema donde se ejercita el análisis racional mismo o como pudiera entenderse: *La filosofía como actividad filosófica* (Sarbach, 2005).

Resaltamos entonces inicialmente y para nuestro caso, la relevancia del enfoque de la filosofía que se centra en la reflexión filosófica, “*aprender a filosofar*” (Kant, 1978), toda vez que con dicha perspectiva es posible que las y los educandos puedan deliberar

sobre los propios contextos que habitan, generándose una actitud crítica sobre la propia realidad social que les circunscribe, aunque es claro que por propender por un acento en un modelo que no se centra en lo histórico, no se quiere decir en ningún momento, que haya un intento por socavar la relevancia de las tradiciones filosóficas dentro del quehacer escolar, todo lo contrario, la filosofía en sí misma se erige sobre tradiciones imbricadas de pensamiento y reflexión humana, que los educandos por supuesto deben conocer, no obstante pudiera correrse el riesgo de plantear un currículum de filosofía, alejado del quehacer diario y las preocupaciones cotidianas más cercanas a los educandos, si el interés estuviera centrado en que la enseñanza de la filosofía se dejara sólo a la historia de ella misma.

Es por ello que queremos apuntar al caso Uruguayo, en donde se puede observar empíricamente, en los últimos años, un planteo interesante tanto en el currículum como en la enseñanza de la filosofía en la educación media, proponiéndose que aquella debe estar centrada en problemas (Quintela, 2009), esto es, el giro de una educación en filosofía basada en la transmisión de fechas, datos, nombres de filósofos y denominaciones de corrientes filosóficas, hacia un sentido exploratorio de la misma filosofía y por ende del mundo circundante a los educandos. “[...] *trabajar con problemas es investigar. Y para investigar, hay que empezar por aprender a formular preguntas a partir de los propios problemas cotidianos, lo cual es todo una ejercitación en el curso de filosofía.*” (Quintela, 2009: 4)

Es importante referir que dicha propuesta uruguaya se inscribe dentro de un *paradigma problematizante* de la filosofía, el cual tiene como objetivo aprender a pensar por sí mismo (Gómez, 2003), siendo éste, un claro desmarque del modelo histórico italiano y que llevado de determinadas maneras puede dirigir la atención del currículum de filosofía hacia problemas de la cotidianidad, entre ellos, nuestro tema de interés: la violencia directa.

Pero, ¿qué es proponer un currículum y enseñanza de la filosofía bajo un marco de problematización? A este respecto podríamos decir que se trata es de posibilitar que los alumnos se ejerciten en prácticas deliberativas, reflexivas y problematizadoras tanto de las teorías y la tradición filosófica misma (Tozzi, 2012), como también de los problemas que hacen parte de su entorno vital, no olvidando que *“toda intervención filosófica es una tentativa de responder a una cuestión bien determinada”* (Gómez, 2003:140). Reflexionar por ejemplo con el grupo de adolescentes en clase de filosofía en educación media, sobre las responsabilidades morales y jurídicas de los actos humanos violentos y denigrantes de la dignidad humana, como lo pueden ser el robo violento, el saqueo, la tortura, el homicidio o la barbarie de la guerra. Preguntando de ésta manera y con dichos estudiantes sobre la legitimidad o no del acto violento y sobre las responsabilidades morales del actuante.

Es importante señalar, que las preocupaciones de que un currículum y enseñanza de la filosofía, estén centrados en buena medida en ejercicios reflexivos del entorno más cercano a los estudiantes, entre ellos los temas de violencia, guerras, terrorismos, entre otros, puede inscribirse en lo que históricamente (desde Aristóteles) ha sabido nombrarse como *filosofía práctica*, que no es otra cosa que el ejercicio de reflexión enfocado hacia problemas morales y en donde las discusiones éticas y políticas hacen parte de su objeto de estudio. Pero, diferenciando de entrada en este punto, amén del quehacer organizador del conocimiento que realiza el currículum, es bueno referir que no estamos hablando de la asignatura de ética y valores, que está incluida en los *curricula* de las instituciones educativas de un gran porcentaje de países, sino del tratamiento que desde la propia asignatura de filosofía, se realiza sobre tales preocupaciones sobre la violencia. Siendo claros en que si bien en muchos países la enseñanza de la filosofía como asignatura, ha sido desplazada por una de educación de corte moral, religiosos, ético, ciudadano o cívico, diferenciamos por nuestra parte en que el *tratamiento filosófico de los problemas morales* que se realizan desde la filosofía práctica pueden muy bien enmarcarse de igual modo en el mencionado *paradigma*

problematizante de la enseñanza de la asignatura de filosofía, que no necesariamente en un paradigma dogmático o que afiance valores religiosos o praxeológicos sobre el comportamiento humano o social de este mismo.

Sabemos que una de las tareas de la filosofía es *ayudar a pensar por sí mismos* (Kant, 1784) y por ende problematizar los entornos sociales, morales, éticos y culturales que circunscriben a los educandos (*La miseria del mundo, Bourdieu*), bien sea esto desde la educación básica, media o superior (UNESCO, 2011). Pero, como nuestro interés se centra en la educación media, debemos referir que ella (la asignatura de filosofía en bachillerato) debe coadyuvar a que las y los educandos critiquen sus propios entornos de vida, máxime si éstos se encuentran avocados a entornos sociales con altísimos problemas de exclusión social, desigualdades y/o violencias de diferentes tipos.

Así, ante la pregunta: ¿cómo ayuda o ha ayudado la asignatura de filosofía a pensar los difíciles entornos sociales que habitan los propios educandos? No podemos ser ajenos a la discusión anteriormente señalada, de que dicha asignatura, en muchos de los países donde aún se enseña en educación media, se presenta centrada en una perspectiva meramente histórica, direccionada hacia lo que en el medio se conoce como *discusiones especulativas* o también el hecho de que esos problemas de *filosofía práctica*, le sean endosados a otras asignaturas del currículum escolar ya nominadas preliminarmente. Pudiendo interpretar que esas connotaciones meramente históricas, especulativas o la relegación de temas a otras asignaturas escolares, se han convertido en un lastre que acompaña dicha la clase de filosofía en educación media (UNESCO, 2009), evidenciado ello en los pocos estudios sistemáticos sobre experiencias de enseñanza de la filosofía que retomen las problemáticas sociales cercanas y urgentes para los escolares, como por ejemplo en nuestro caso, el tema de la guerra, la violencia y/o el genocidio, reiterando que ello sea en y desde la misma asignatura de filosofía en la educación media.

Y podríamos decir entonces, que dicha precariedad de material bibliográfico publicado en revistas de alto impacto sobre el particular, nos alude que ello sea un terreno poco

explorado desde un punto de vista científico-investigativo. Sin embargo, no queremos aventurarnos en una afirmación de este calibre, ya que no necesariamente pudiéramos asegurar que por lo menos no existan experiencias educativas “aisladas” o desarticuladas de un proyecto amplio sobre estos asuntos, o que de igual forma vengan desde hace algunos años “poniendo sobre la mesa” la discusión de que el currículum y la filosofía en la educación media debiera presentarse desde otras perspectivas.

Encontrándonos por ejemplo con los interesantes debates de finales del siglo XX y principios del XXI en la misma Italia, con respecto a la perspectiva francesa de enseñanza de la filosofía y las reconGráficasiones que el modelo italiano venía buscando para su mismo país, en el cual, por ejemplo se propuso en su debido momento desde *Le proposte della Commissione Brocca per Filosofia*¹⁸, que una de las finalidades de la enseñanza de ésta era precisamente la “...*maduración de los sujetos conscientes de su autonomía y su contextualización en una variedad de relaciones [...] humanas, lo que implica una nueva responsabilidad con uno mismo, [...] y la sociedad, interpersonal apertura y la disposición a la conversación humana fructífera y tolerante.*”(Commissione Brocca). Claro desmarque de aquella perspectiva italiana centrada en elementos históricos.

No desconociendo la relevancia de que encontrarnos con propuestas como la del *Grup Embolic* (1998) de Valencia, quien reclama que en la enseñanza de la filosofía sea utilizado el cine no sólo para pensar conflictos morales, sino también problemas filosóficos de toda índole (incluso los de deriva social, como las violencias), resultando en un preguntar constante por los problemas que circundan al ser humano. “*La filosofía nacida del asombro no es un saber clausurado, sino más bien una actitud que más que buscar respuestas se cuestiona las preguntas mismas. Filósofo es aquel que ve en cada respuesta un problema para indagar...*” (Grup Embolic, 1998: 77)

¹⁸ *Le proposte della Commissione Brocca per Filosofia*, fue motivada por el Ministerio de Educación de Italia con la intención de desarrollar una visión general y amplia de la escuela italiana a fin de reformar los programas de las disciplinas del currículum escolar, entre ellas la filosofía. Para más información ver: <http://www.swif.uniba.it/lei/scuola/brocca.htm>

De igual manera podemos señalar algunas experiencias y apuestas concretas para ese tratamiento de contenidos sobre violencia en filosofía, como por ejemplo la implementación por parte de Raymond Tremblay del *Modelo de enseñanza de la filosofía de Michel Tozzi: “Conceptuar, problematizar y argumentar filosóficamente”* (Citado por Gómez, 2003: 139) en donde se muestra precisamente como a la hora de abordar el tema de las responsabilidades morales, se retoma como ejemplo al delincuente y al hombre violento quienes pueden justificar sus actos desde múltiples argumentos, pero que desde un ejercicio de problematización, los educandos toman posteriormente posiciones al respecto y argumentan críticamente sobre los hechos y el que hacer violento (García, 2003: 143).

Por ésta misma vía de reflexión desde la clase de filosofía sobre el entorno de los educandos, puede aludirse el caso de la enseñanza de la *filosofía en contextos marginales* en Argentina, donde se pretende desarrollar el pensamiento filosófico en los educandos como un “...medio indispensable para la formación de una personalidad autónoma, crítica, que escapa al conformismo de las ideas vulgares (...) [y que ayuda a]* desarrollar en sus alumnos la capacidad para formular preguntas, para generar respuestas, para interrogar la realidad (...) [siendo esto]* el escenario donde la filosofía busca arraigar semillas de esperanza en el futuro, como una puerta a la posibilidad del encuentro, la reflexión y la búsqueda de proyectos”. (Gantus, 2006).

En México también encontramos alguna experiencia de este tipo, específicamente podemos aludir la propuesta didáctica de Hernández (2010), donde se reitera la importancia de que el profesor de filosofía conciba su asignatura “...como una herramienta de apoyo para formar a los jóvenes hoy día por medio del diálogo, como un recurso que dé una explicación a muchas situaciones de las que viven [...]. Y rompa con la idea dogmática de la enseñanza de la filosofía que memoriza y repite únicamente.” (p. 345)

* Agregado por el autor.

* Agregado por el autor.

Este modelo didáctico reclama que los contenidos filosóficos se enmarquen en la vida cotidiana de los y las jóvenes, a partir de situaciones reales y atractivas para esos mismos educandos, mediante la investigación, la reflexión y la discusión en clase con un apoyo de distintos recursos didácticos enmarcados en los fines de la argumentación, interpretación, proposición y valoración del entorno que está circunscrito a temáticas tan complejas como lo es la violencia generada por el narcotráfico y los asesinatos, desde preguntas como:

“¿Qué concepción de hombre se tiene en el narcotráfico? ¿Qué tipo de poder tienen los narcotraficantes y como lo aplican? ¿Por qué razones una persona asesina a otra? ¿Las personas son buenas o malas por naturaleza? ¿Qué empuja a una persona a lastimar a otras? ¿De qué forma o manera nos afecta el narcotráfico, el secuestro, los asesinatos y la violencia en nuestra vida cotidiana?”. (Hernández, 2010: 348).

Manifiestos cuestionamientos de la realidad violenta de ciertas comunidades, que deliberan sobre la realidad que les circunda y apelan a la filosofía para cuestionarla, según Hernández (2010), desde Nietzsche con “El súperhombre y la voluntad de poder”, Maquiavelo con sus “Consejos para el Príncipe”, Hobbes, Rousseau y Foucault, entre otros.

De igual manera podemos referir las consideraciones de Trejo (2011) quien refiere que los programas de filosofía deben ayudar que los estudiantes puedan ser, entre otras características, reflexivos, críticos, comprometidos y responsables ante su propia vida y la sociedad que habitan, pudiendo explicar los acontecimientos de su cotidianidad como lo es “*la descomposición social y la cultura de la violencia y la muerte, [aportando] alternativas de solución para dichos problemas*” (p. 65)

Ahora bien, en el tratamiento de contenidos sobre violencia desde la enseñanza de la filosofía no podemos pasar de largo por una propuesta como la de Filosofía para Niños, método de enseñanza de la filosofía que se implementa desde la educación básica y que

se encuentra en proceso de promoción y disseminación tanto por Norte América como por América Latina y el mundo.

La Filosofía para Niños (FpN) surge en los E.E.U.U. aproximadamente en el año de 1969, en cabeza de un pensador llamado Matthew Lipman quien estuvo interesado por el desarrollo del pensamiento de los niños a partir del presupuesto de que *los conceptos* se pueden generar desde edades muy tempranas y por tanto la reflexión filosófica no está vedada para los y las infantes. Y es desde dichas consideraciones, desde las que el mencionado autor desarrolla un método para que los pequeños pensadores ejerciten su capacidad de cuestionamiento personal desde problemas universales como el derecho, la justicia y la violencia. Siendo claros en que el tópico violencia también es de relevancia para dicho autor, como lo podemos ver en su texto *Thinking in education* donde el mismo Lipman (2003) refiere que, desde las comunidades de indagación formadas con los y las estudiantes, es posible generar problematizaciones y reflexiones sobre violencia y la paz, teniendo de presente que ello no surja desde respuestas emocionales inmediatas (la paz es buena, la violencia es mala), sino desde el ejercicio mismo del debate, la deliberación y la argumentación de ideas (p. 105) en aquello que la FpN nombra como comunidades de indagación o comunidades de investigación (*Community of inquiry*), término retomado de los filósofos Charles Sanders Peirce y Jhon Dewey, que alude a la relevancia de que el investigador contraste de sus ideas con una comunidad de trabajo. “*An inquirer in a given special field appeals to the experiences of the community of his fellow workers for confirmation and correction of his results*” (Dewey, 1938: 490).

La filosofía para niños en cabeza de Lipman retoma entonces dicha idea, *Community of inquiry*, trasladándola a esos pequeños grupos de nóveles filósofos, como son las niñas y los niños, que en comunidad se ejercitan en reflexionar sobre múltiples temas de la cotidianidad, y entre otros muchos temas, el de la violencia. “*The community of inquiry approach to violence reduction*” (Lipman, 2003: 105).

Un ejemplo claro de ese tratamiento lo encontramos en Lipman (1988b) donde se recomienda trabajar los conceptos de *fuerza* y *violencia* en un plan de discusión con la comunidad de indagación, grupo que previamente ha leído la novela *El descubrimiento de Harry* (Lipman, 1988a) y que hace parte del currículum de filosofía para niños, recomendada para desarrollarse con niños y niñas de once a catorce años, en dicho plan de discusión encontramos preguntas tan relevantes como las siguientes, teniéndose en cuenta la edad del grupo de discusión:

¿Cuál es la diferencia entre fuerza y violencia?, ¿Puede ejercerse la fuerza sin violencia? da un ejemplo. ¿Puede ejercerse la violencia sin fuerza? da un ejemplo., [...], ¿Es posible que la violencia sea dura y forzada pero no dañina?, ¿Puede una persona ser violenta sin violar los derechos de nadie?, ¿Es posible que una persona tenga sentimientos violentos sin verse envuelta en acciones violentas?, ¿Es posible que una persona se vea envuelta en acciones violentas?, ¿Se te ocurre alguna ocasión en que alguien haya utilizado la violencia con una buena excusa para hacerlo?, [...], ¿Crees que tiene sentido luchar por eliminar la violencia en el mundo?, ¿Hay casos en que sea correcto herir a personas inocentes?, [...]. (Lipman, 1988b: 236).

La FpN cobró a partir de los años 70's un gran interés no sólo en Norteamérica sino en el resto del mundo, muestra de ello son las incontables publicaciones que sobre dicha metodología y propuesta, podemos encontrar hasta nuestros días, así como la prolífica producción académica que continua teniendo, pudiéndose referenciar como material relevante en dicho ámbito de pesquisa a las revistas: *Thinking: the Journal of Philosophy for Children*, *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, *Questions: Philosophy for Young People*, *Tafakkor va Kudak*, *El Butlletí Filosofia 3/18* y la *Revista Iberoamericana de Filosofía para Niños*.

De igual manera no podemos desconocer la implementación oficial y no oficial (por estar en etapas de experimentación o fomento de la práctica), de estas metodologías propuestas desde la FpN en países como Francia, Noruega y Australia; así como también los múltiples casos de trabajo académico y experimentación con dichas metodologías en

países como Alemania, Austria, Canadá, España, Italia, República Checa, Reino Unido, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú, Uruguay, Venezuela, Japón, Malasia, Kenya, Nigeria y Sudáfrica (UNESCO, 2011).

Es claro que la FpN se erige como un interesante ejercicio de motivación y apertura para la creación de “comunidades de indagación” de infantes que reflexionan sobre las problemáticas cotidianas y cercanas a sus comunidades, problemáticas que como la violencia, el conflicto y la guerra, hace presencia de muchas de esas mismas comunidades. ¿Cómo pensar entonces con los niños la guerra, la muerte, la tortura? ¿Acaso será que los infantes pueden pensarla, a sabiendas que de suyo, muchos de ellos la padecen?

Ahora bien, en términos generales la enseñanza de la filosofía ha buscado y busca por medio de distintas estrategias devenir reflexión sobre el concepto de violencia, sus manifestaciones e implicaciones, y como hemos visto muchas de ellas estriban en los *curricula* de la educación media y bachillerato, de igual forma pudimos ver como en la educación básica primaria y a través de la FpN es posible el abordaje de tales conceptos. Y de igual manera, decíamos que uno de los aspectos que formaba parte de la enseñanza de la filosofía tenía que ver con la formación ética y valores, teniendo de presente que incluso en algunos países como Colombia, dicha formación se ordena y aborda en los *curricula* como una asignatura independiente y formal, con intensidad horaria propia y criterios formales de evaluación, veamos pues como dicha asignatura aborda de igual manera los contenidos sobre violencia directa.

La educación ética y en valores como apuesta por la civilidad.

Una de las pretensiones de la educación en términos generales y a través de diversas acciones, es generar el efecto en los seres humanos de que éstos cohabiten, estructuren grupos, consoliden comunidades y por consiguiente puedan devenir sociedad. Todo ello

se alcanza, por razón de complejos ejercicios de identificación y reconocimiento del otro, procesos de socialización, apuestas por el conocimiento de lo social, y también mediante apoyos para la comprensión de las dinámicas que constituyen la sociedad misma. Esto es, el argumento que la posibilidad del “ser social” supone, no uno, sino múltiples esquemas y estrategias educativas. Una de ellas, entre otras, es la educación ética.

Y si bien uno de los rasgos más esperados del ser humano, es que utilice en mayor medida, su competencia para re-conocer al << otro >> en tanto sujeto ético (Lévinas, 2000) y sujeto de derechos (Rawls, 2010), también es conocido y manifiesto el ejercicio, no tan inusual, de su habilidad para ensombrecerlo, agredirlo, desconocerlo, torturarlo, vejarlo e incluso matarlo. Baste con recordar las miradas de dolor y de miedo de los refugiados en los campos de exterminio nazi o a la de los niños Tutsi en África del sur, al igual que cuando conocemos la realidad de los desplazados en Colombia y la de los refugiados de Naisingpara (India), o “simplemente” con enterarnos de que un ser humano ha sido víctima de agresión armada, es suficiente para recordar que el mismo ser humano puede muy bien encargarse de actos de pura bondad, para con el prójimo, así como también le es posible comisionarse para ejecutar hechos de la más completa barbarie, en contra de otros.

Del mismo tono Díaz (2005) nos llama la atención sobre esa injerencia y relevancia de lo educativo en la configuración y rescate de lo social, cuando en referencia al tema de los valores dice que

La formación en valores es un tema que ha reclamado la atención de los especialistas en educación en los últimos años. Ante un deterioro generalizado de múltiples comportamientos que se observan a todos los niveles de la sociedad: agresiones entre grupos étnicos, manifestación de inconformidad social que va más allá de lo aceptable para una sana convivencia social, diversas formas de violencia real y simbólica en el trato entre personas, entre familiares y en el ámbito escolar, se ha cuestionado hasta dónde corresponde a la escuela y a los proyectos curriculares impulsar con mayor fuerza la formación en valores. (p. 1)

Sobre este tema de “los valores” prestaremos mayor atención, más adelante¹⁹, ya que es necesario hilar los argumentos con mayor cuidado cuando de estos asuntos se trata, toda vez que el tema de “valores”, se ha dispersado en multiplicidad de discusiones de cuño religioso-ético-moral y de diversa índole; Pero, por el momento baste con mencionar que se hace evidente que ese tema de la “educación en valores” cuando lleva acento en discusiones en torno a la ciudadanía, el ciudadano y criterios de tono político, nos demuestran la mediación de lo educativo en la deriva de lo social.

1.1.4. Otras formas curriculares que abordan el tema de la violencia directa y/o armada en la escuela.

Hemos visto hasta el momento como el currículum escolar aborda de manera oficial y explícita, los contenidos sobre la violencia directa. Pero, siendo el fenómeno de la violencia directa de naturaleza “pluricausal” y de alta penetración social, es claro que no todo ha sido planteado en éste escrito hasta ahora, en materia curricular y sobre ese aspecto, toda vez que existen otras estrategias o proyectos que de formas explícitas, dan tratamiento a temas de violencia en los espacios escolares, a saber, vamos a presentar tres de ellas. Por un lado lo que ha sabido llamarse *Manuales o Reglamentos de convivencia escolar* y el conjunto de estrategias o programas que surgen precisamente en contextos de altísimo conflicto armado, entre otras circunstancias de necesidad social, y es la llamada educación en situaciones de emergencia: *Education in Emergencies*.

¹⁹ Revisar en pág.

❖ **Manuales de convivencia.**

Como bien ha sabido entenderse, el currículum no solo regula y ordena los conocimientos, tiempos y espacio escolar, sino que también es un regulador de los comportamientos que se llevan a cabo en los ambientes escolares (Gimeno, 2010). Y esto es importante para nuestro estudio, toda vez que muchos de los comportamientos aprendidos en el medio social foráneo a la escuela son, por lógica, replicados en los espacios escolares, máxime cuando estamos tratando con temas de violencia social, armada, política y/o directa. Así, entendemos que en los centros escolares se han sabido conGráficor los llamados *manuales de convivencia*, que a manera de documentos normativos o reglamentos de convivencia, regulan y apoyan los procesos convivenciales de las escuelas, colegios e incluso algunos centros de educación superior.

Y es que conocidos históricamente como “reglamento escolar” o libros de disciplina, el manual de convivencia puede ser entendido como un dispositivo disciplinar en los centros escolares (Valencia y Mazuera, 2006) y de manera particular, en asuntos atinentes a violencias acaecidas al interior de los centros educativos, este documento es tenido como referente para la regulación de dichos comportamientos en los estudiantes.

Ahora bien, en relación a los conflictos que directamente tienen que ver con asuntos de violencia armada, es claro que los manuales de convivencia no tienen la potencia de codyuvar al tratamiento formativo de los mismos, salvo el criterio punitivo de expulsar y cancelar la matricula del estudiante o la estudiante que porte algún tipo de arma, bien sea esta de fuego o arma blanca, máxime cuando dicho tenencia sea la posibilidad para atacar directamente a algún miembro o varios integrantes de la comunidad escolar, como ha podido observarse de manera espectacular y mediática en distintos eventos luctuosos en colegios, institutos y/o universidades de los EEUU²⁰, Europa o Brasil y que denotan

²⁰ Podemos referir algunos de estos casos como la masacre de la escuela secundaria de Columbine, Littleton (Colorado) en el año 1999, el tiroteo en una escuela de Santee (California) en 2001, los asesinatos en un instituto de Chardon (Ohio) 2012, la matanza de alumnos de enseñanza media en Winnenden (Alemania), la masacre en una escuela de formación profesional en Kauhajoki (Finlandia), los

la ninguna potencia de control disciplinar que tienen los manuales de convivencia en tales casos extremos, donde la intervención de fuerzas estatales disciplinarias, punitivas y de choque son las competentes para tales manifestaciones.

Pero en casos no tan lúgubres, aunque igualmente con niveles de violencia social y/o armada latente, es claro que el manual de convivencia sí que puede atender, disuadir o por lo menos regular los comportamientos de las personas que pertenecen a dichas comunidades y que por unas u otras razones, portan armas en su vida cotidiana, como es el caso de menores pertenecientes a grupos delincuenciales, grupos rebeldes o fascistas que encuentran en los manuales de convivencia la prohibición expresa de portar dichos elementos en los centros educativos que ellos mismos frecuentan, esto es, prohibiciones que refieren contravenciones del tipo

- Portar armas de cualquier clase dentro del centro educativo, o durante actividades extraescolares.
- Traer al establecimiento armas u objetos corto-punzantes, armas de fuego y/o materiales explosivos o detonantes.
- Agredir, amenazar o intimidar de hecho o de palabra a cualquier persona de la comunidad educativa.
- Cualquier acto que de una u otra forma atenten contra el derecho a la vida. (PEI I. E. Sol de Oriente, 2009: 109)

Y en el evento de incumplir con lo estipulado, se procede a ejecutar sendos procesos disciplinarios internos y conducción a las autoridades públicas competentes, como es el caso de la policía de infancia y adolescencia u otros organismos de protección al menor infractor, teniendo presente que no es bajo el índice de maltrato al menor en centros escolares por estas vías, cuando en estudios como el realizado por Moreno, et. Al. (2004) observamos que el porcentaje de estudiantes maltratadores que portaban cualquier tipo de armas era del 25%, del total de estudiantes maltratadores, en un estudio

asesinatos acaecidos en una escuela municipal de Río de Janeiro (Brasil) en el año 2011, solo por anotar algunos de los ejemplos de este tipo de estos eventos perpetrados por miembros de la misma comunidad escolar.

de incidencia del maltrato entre iguales durante la adolescencia en España, donde entre otros aspectos, se midieron las conductas antisociales llevadas a cabo en contra de compañeros del mismo centro educativo.

A este respecto, en el mismo texto de Valencia y Mazuera (2006) se indica que el manual de convivencia se convierte en un elemento pedagógico más de enseñanza de competencias ciudadanas en el centro escolar, competencias que *“...permiten que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respete los valores, la pluralidad y las diferencias tanto en su entorno cercano como en su comunidad, en su país y en otros.”* (pág. 128).

Por esta misma vía Daviaud (2002), sostiene que las medidas que la escuela toma para la solución de conflictos, y entre ellos la violencia, deben estar mediados por el contexto social que le circunscribe. Para demostrar sus ideas Daviaud (2002) hace una reconstrucción de las medidas tomadas en Francia a partir del año 1975, en el sistema escolar, para atender los problemas de violencia escolar, destacando dos aspectos importantes en el éxito de los manuales de conducta escolar o reglamentos escolares y es por un lado la participación de los mismos estudiantes en la construcción de ellos y por otra parte la adaptación de estos a las normativas legales generales.

Los manuales de convivencia o reglamentos internos de conducta, son entonces un instrumento que ha intentado regular las conductas de la comunidad discente y que si bien no son la última herramienta de tratamiento de contenidos sobre violencia armada, sí que pueden servir para apoyar una mirada sobre la convivencia y la tolerancia en los entornos escolares que igualmente se encuentran circunscritos por entornos violentos.

❖ **Educación en emergencias.**

La educación en emergencias siendo un nuevo campo de investigación y desarrollo (Kvamen, 2005) tiene que ver con los procesos educativos que se llevan a cabo en

situaciones de emergencia social, tales como guerras, conflictos armados sostenidos en el tiempo o catástrofes naturales (Sinclair, 2007), reconociendo así, que la educación en muchos lugares del mundo se encuentra en verdaderas situaciones de emergencia, tal como lo menciona la INEE (Red global de educación en situaciones de emergencia), al plantear que

Los estudiantes, profesores y personal administrativo son objeto de intimidación, reclutamiento y adoctrinamiento, y los locales escolares son a menudo dañados, destruidos u ocupados - por las fuerzas combatientes en contextos de conflicto, por los peligros y / o se utilizan como refugios/albergues en situaciones de emergencia o desplazamiento. (INEE, s.f.)

En la educación en emergencias es importante destacar la labor de entidades como ACNUR, UNICEF y UNESCO, quienes en esta línea de trabajo, han hecho aportes no sólo de recopilación de datos estadísticos sobre el número de niños y niñas refugiadas, víctimas de guerras y desplazamientos internos, sino que han propiciado la educación de ellos y ellas, no obstante se reconoce la insuficiente financiación en el mundo para el apoyo de estos procesos educativos (Heninger, 2005).

La educación en emergencias cumple distintas fases, entre las cuales encontramos en las primeras de ellas, lo atinente a la reconstrucción de la infraestructura educativa, precisamente por la falta de edificios y diversos recursos de índole educativa, teniendo así una ausencia parcial o total de administradores educativos y por lo general una insuficiencia de fondos del gobierno para pagar a los maestros, quienes cumplen su tarea de manera humanitaria encontrándose en presencia, muchas veces, de situaciones de inseguridad en los entornos escolares (Sinclair, 2007).

En materia curricular, cabe mencionar que la educación en emergencias tiene de presente que en situaciones de guerra y conflictos armados internos, los *curricula* tienden a ser un tema de discusión y revisión constante, ello para evitar el crecimiento de posturas exasperadas entre las partes en conflicto o guerra y es claro que las recomendaciones para la construcción de estos, estriban en incluir contenidos

curriculares sobre los derechos humanos, la paz, la ciudadanía y la resolución de conflictos (Heninger, 2005).

De hecho, la educación en emergencias tal como lo menciona Sinclair (2007), puede ayudar a las comunidades en dichos entornos de conflicto armado o guerra a diversos aspectos como:

- Proporcionar un sentido de normalidad;
- Devolver la esperanza a través del acceso a la "escala" educativa;
- Servir de soporte a la curación psicológica de las experiencias traumáticas a través de actividades sociales estructuradas en un "espacio seguro";
- Transmisión de conocimientos y valores de la vida para la salud y la prevención del VIH / SIDA, basada la igualdad de género y la prevención de la violencia, la resolución de conflictos, consolidación de la paz, la ciudadanía responsable y la conciencia ambiental;
- Proporcionar protección a los grupos marginados – como las minorías, las niñas, los niños con discapacidad, los adolescentes fuera de la escuela - a menudo en situación de riesgo de trabajo explotador o inseguridad social como la prostitución o el reclutamiento de las milicias. (Sinclair, 2007: 52)

De igual manera Price (2011), destaca la importancia de la educación en emergencias para prevenir la reaparición o agravamiento de situaciones conflictivas en comunidades que han sido víctimas de guerras o conflictos armados, recogiendo para defender sus ideas los informes realizados por la organización no gubernamental Save the Children y el Proyecto Esfera (Sphere Project), quien es desarrollado por un conjunto de organismos humanitarios en pro de las poblaciones afectadas por emergencias naturales o fruto de conflictos armados²¹.

La educación en emergencias se convierte así en la posibilidad de dar acceso a la educación a comunidades afectadas socialmente, en un ambiente protegido y libre de hostigamientos armados, en la cual, lo que tiene que ver con el tema curricular o lo

²¹ Para saber más del Proyecto Esfera ver <http://www.sphereproject.org/>

contenidos que son abordados en dichos entornos, podemos citar a Aguilar y Retamal (1999), quienes exponen algunas experiencias de re-introducción de contenidos en los procesos educativos de emergencia de Kenya y Kirguistán, destacándose en tales países afectados igualmente por conflictos armados, un Programa de Educación Medioambiental, un Programa de Educación para la Paz y otro de Educación para la Tolerancia. Aunque es importante anotar que en tales situaciones es “... *recomendable que, en la medida de lo posible, la escolarización se desarrolle sobre la base de un currículum básico y con materiales educativos con los que maestros y alumnos estén familiarizados.*” (Aguilar y Retamal, 1999: 26) Fundamentalmente para permitir reconstruir las dinámicas escolares que han sido perdidas hasta el momento de la calamidad o el ataque armado.

1.2.El currículum que oculta la violencia

1.2.1. Violencias negadas y encubiertas en la escuela.

*«Las palabras más silenciosas son las que traen
la tempestad. Pensamientos que caminan con
pies de paloma dirigen el mundo»²²*
Nietzsche.

Es posible pensar que varios conocimientos, prácticas o discursos, que se circunscriben de manera implícita en el ámbito escolar, oculten de alguna manera ciertas temáticas violentas mediante aquello que en teoría curricular se ha conceptualizado como currículum oculto, aunque es igualmente cierto que dicho ejercicio de ocultamiento se presenta en el currículum oficial y explícito, máxime cuando los contenidos escolares

²² La más silenciosa de todas las horas. (Nietzsche, 2008, p. 219)

llevan circunscritos marcados elementos ideológicos y políticos (Apple, 1993a, 1993b; McLaren, 1994; Giroux, 2003), pero abordemos en el presente numeral, esos conocimientos (que pudiendo ser violentos) son transmitidos de forma implícita y a su vez perpetúan conjuntos de conocimientos (que legitiman prácticas sociales violentas) y que no resultaría adecuado abordar de forma explícita a través del discurso educativo (Acaso y Nuere, 2005).

Ahora bien, siendo claros en que el concepto de currículum oculto (*hiddem currículum*) al parecer ha ido cayendo en desuso de cierta época hacia acá (Silva, 2001), no podemos desconocer la existencia de un currículum que se encuentra al margen de aquel que hace parte del conocimiento oficial, y que siendo implícito es tan real e importante como aquel que se presenta explícito y se declara por los profesores (y por supuesto por la comunidad educativa) abiertamente.

Sabemos que la idea de currículum oculto, fue acuñada y utilizada, entre otros, por Philip Jackson (1992) quien puso en movimiento la noción de que existe una serie de elementos y conocimientos que se encuentran presentes en la vida escolar y que no siendo evidentes ni visibles, de igual manera intervienen en el quehacer del aprendizaje y de la cotidianidad del aula: “*Aquellos aspectos de la clase que no resultan visibles de inmediato son realmente tan importantes como los que se perciben*” (Jackson, 1992: 50) ratificando el mismo autor, que esos elementos “...*no son evidentes al observador casual. Sin embargo son [bastante] ** reales...*” (p. 50). Es más, Jackson en su texto *Life in classroom* se dedica a analizar cómo hacen presencia en el aula tales aspectos **no escritos** del currículum, observando fundamentalmente tres: el proceso de interacción del alumno con los otros alumnos (descrito por dicho autor como multitud), la

* * Agregado por el investigador

significación de la evaluación en la vida escolar (Elogio), así como también las relaciones de poder y jerarquías que se establecen en el aula y las dinámicas que ellas traen consigo (Jackson, 1992).

Pero sabemos que en términos curriculares, no sólo será Jackson quien aborde el tema del currículum oculto. Desde que fuera puesto en el escenario de la teoría curricular, ríos de tinta se han vertido sobre dicho concepto y sinnúmero de investigaciones han visto trazada su dirección, por la búsqueda y comprobación empírica de la existencia de dichos *conocimientos implícitos* del currículum y los respectivos efectos que producen en los educandos y la misma comunidad escolar. “...*the hidden currículum includes knowledge, ideas, practices, and expectations, which are required for success in school but are not stated in the official currículum. [...] is covert, in that no documents state with certainty and clarity what students are expected to learn*”. (Yuksel, 2006: 95)

Podemos entonces iniciar destacando investigaciones sobre este particular concepto como lo es la realizada por Cotton, Winter y Bailey (2013), donde se analiza el concepto de currículum oculto y su relevancia para la investigación pedagógica en la geografía y los métodos de investigación que podrían ser utilizados para ser investigado éste. Concluyendo además, con la sugerencia de que hay una creciente necesidad de investigar en los nuevos elementos del currículum oculto que se están creando por los cambios actuales en el contexto político y económico y que afecta a la educación en geografía en el Reino Unido y en otros países.

De igual manera Cubukcu (2012), en una investigación realizada en la ciudad de Eskişehir (Turquia) mediante la metodología de estudio de caso e intitulada “*El efecto del currículum oculto en el proceso de educación del carácter en estudiantes de escuela primaria*”, menciona que en la educación del carácter, entendida como el enfoque planificado y sistemático de auto-respeto, responsabilidad y honestidad para ser un buen ciudadano, los elementos del currículum oculto son importantes para comprender, interiorizar y realizar valores que se encuentran incluidos en el currículum de las mismas

escuelas, ganando así la internalización en los estudiantes de los valores que se tengan determinados como válidos.

De Lissovoy (2012) en su texto “*Educación y violación: conceptualizando el poder, la dominación y el agenciamiento en el currículo oculto*”, a partir de los análisis del concepto de poder y racismo en la histórica tradición de las comunidades negras, argumenta el continuo proceso de asalto que caracteriza al currículum oculto en la escolarización de los estudiantes de color y de otros estudiantes marginados, en particular con respecto a los discursos clínicos y académicos contemporáneos que trabajan el nombre, el saber y la producción de identidad. El poder en este artículo se entiende como violación, esto es, en términos de un proceso simultáneo de construcción y destrucción, que busca su satisfacción desde una lesión de las identidades que ayuda a producir.

Suri y Doganay (2009) investigaron en dos escuelas primarias de la ciudad de Adana (Turquía) con alta y baja calidad de vida, las funciones del currículum oculto en el respeto a la dignidad humana, como uno de los valores básicos de la democracia. Encontrándose con que si bien en ambas instituciones educativas no existen ambientes favorables para los valores democráticos, el currículum oculto en la escuela con baja calidad de vida, tiene características más inapropiadas de respeto a la dignidad humana, además de que los alumnos de dicha escuela presentaron con mayor frecuencia, malas conductas con relación al respeto a la dignidad, y finalmente se concluye en dicho estudio, en que existe una relación paralela entre el currículum oculto que tiene la institución con los comportamientos que muestran tanto los estudiantes en el medio ambiente de esta (con respecto a las malas conductas) y también la presencia de un mayor número de maestros que muestran respuestas antidemocráticas .

Por esta misma vía Devís, Fuentes y Sparkes (2005) se plantean la pregunta sobre *¿qué permanece oculto del currículum oculto?* A lo cual estos autores abordan

subsecuentemente un ejercicio de análisis de cómo los contenidos implícitos de género y sexualidad en la asignatura de educación física en particular, son una de las temáticas que si bien conGráficon las identidades de la comunidad educativa, es claro que a través de dicho aspecto del currículum se pueden afianzar “*las discriminaciones y los problemas que sufren ciertos sectores del alumnado y del profesorado con identidades de género y de sexualidad no dominantes*” (p. 73). Así mismo comentan los autores, la escasez de material investigativo sobre estos asuntos en lengua castellana y/o portuguesa.

Ahora bien, para nuestro interés particular sobre el tratamiento y/o presencia de conocimientos sobre la violencia social y directa en el ámbito escolar, debemos referir que el currículum oculto, toda vez que “reproduce las formas de interacción social que existen en un espacio educativo”, transfiere así mismo las nociones o significados que sobre la violencia misma se pueda tener, bien sea en el contexto de la cultura escolar o el contexto social que circunscribe a la escuela, viéndose transferidos de manera implícita los “contenidos” o conocimientos culturales que se tienen sobre las formas de interactuar con el otro, con el próximo, con el prójimo.

¿Podríamos a estas luces pensar en un *currículum oculto violento*? Cuestionamiento que debemos contestar diciendo que, por *currículum oculto violento* se podría concebir todo el conjunto de contenidos que de manera tácita presentan y legitiman en los espacios escolares o educativos, a la violencia (simbólica o directa) como una forma legítima de acceder a derechos. Materializándose dichos contenidos violentos e implícitos en:

- a. Las interacciones de los sujetos que habitan la escuela.
 1. Alumno(a)-Alumno(a).
 2. Maestro(a)-Alumno(a).
 3. Directivas-Maestros(as).
 4. Directivas-alumnos(as).
 5. Maestros(as)-Padres y madres de familia.

6. Empleados de servicios-alumnos.
 - b. Normativas no pactadas con la comunidad escolar.
 - c. Material visual.
 - d. Los espacios escolares.

Desde esta perspectiva sería posible vislumbrar la presencia de ciertas temáticas violentas en esos aspectos no escritos del currículum escolar, como lo sería el mismo bullying, matoneo o acoso escolar, que pone de manifiesto que en las prácticas escolares se presentan formas de interacción entre sujetos que se encuentran soportadas sobre concepciones violentas de la relación entre pares (Serrate, 2007; Harris, 2006; Serrano e Iborra, 2005), también haría parte de ello la violencia de género en el ámbito escolar (Devís, Fuentes y Sparkes, 2005; Barragán, 2001), así como la presencia de relaciones de violencia simbólica (y en el peor de los casos directa) entre maestro-alumno y alumno-maestro (Veas, 2013; Carbonero, Antón, y Rojo (2002); Fernández y Palomero, 2001), también la presencia implícita, en muchos casos, de violencia simbólica hacia los subordinados por parte de directivos docentes desde la aplicación de modelos de gestión normativos y verticales (Casassus, 2002). E incluso la presencia de dicha violencia simbólica con los mismos padres y madres de familia, que deben hacer parte de la marcha del centro educativo, desde el trato despectivo y excluyente que algunos maestros y maestras tienen hacia estos, entendiéndolos o tratándolos como “...*meros convidados de piedra [...] El claustro de profesores es la guardia pretoriana: su reticencia ante la presencia de los padres es evidente. Los profesores afirman que su presencia es inútil porque no saben...*” (Bardisa, 1995: 35). Pero, ya de todo esto nos hablaba Bourdieu y Passeron (1995) con la idea de *autoridad pedagógica*.

Sabemos que en la escuela es posible aprender más allá de los meros contenidos oficiales. Acaso (2012) nos habla de ciertas pedagogías invisibles presentes en los procesos escolares, nombrándolas como “*el conjunto infinito e incontrolable de microdiscursos que suceden y/o que no suceden en un acto pedagógico, que acontecen*

en un segundo plano (latente e inconsciente) dirigidos hacia un destinatario ideal y que transforma el cuerpo y la mente de los participantes del acto pedagógico en cuestión” (p. 105).

A su vez también Berstein (1990) nos hablaba de dichas *pedagogías invisibles*, al comentar aquellas reglas discursivas “*sólo conocidas por el transmisor*” (p. 69) docente. Pero, la existencia de un currículum oculto violento pareciera venirse develando de algún tiempo para acá desde la plena escalada de publicaciones y producción teórica e investigativa sobre el tema del acoso escolar y el matoneo; sin embargo, pocos son los trabajos que abordan tal fenómeno desde la categoría de los contenidos escolares implícitos, además de que el tema del matoneo o acoso escolar, es una sola cara del problema global de la violencia en el currículum. Amenazas o agresiones de y hacia maestros, acoso laboral, padres como *invitados invisibles*, procesos de aislamiento y violencia simbólica por parte de los maestros hacia los estudiantes, hacen parte también de la vida escolar y si bien ello no es una “*asignatura*” oficial, es claro de ello también se aprende, máxime cuando los escolares “*normalmente*” siempre están abiertos a lo que en el espacio educativo se presenta, *no se va a la escuela a no aprender*, por tanto lo que en ella se manifiesta explícita e implícitamente se aprende.

De igual manera no es desconocido que las relaciones de poder y jerarquías que se establecen en el aula y en el espacio escolar en general, entre maestros y estudiantes, en muchas ocasiones, se encuentran soportadas sobre prácticas que pudieran interpretarse como violentas (autoridad pedagógica en Bourdieu y Passeron (1995)), siendo particularmente evidente, aquellas que han estado tradicionalmente dirigidas al establecimiento de la disciplina entre los escolares y que regulando su cuerpo y comportamientos, en muchos casos, valida la imposición de criterios de conducta contra la voluntad estos últimos. Ya de esto nos hablaba Foucault (1976) al comentar sobre el cuerpo de los condenados y el establecimiento de la disciplina en las instituciones, “*La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos "dóciles". La disciplina*

aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)” (p. 83) Además de entender que el castigo en sí mismo debe componer un elemento educativo, esto es que “...los castigos sean una escuela más que una fiesta.” (p.68)

A lo anterior se suma lo planteado por García y De Lissovoy (2013) en su texto “*Haciendo el tiempo escolar: el currículum oculto va a la cárcel*” donde se menciona que más allá de la transmisión de valores y normas sociales, el currículum oculto a través del control del tiempo escolar cumple el papel de control del pensamiento de los educandos, los cuerpos y el movimiento de estos, produciéndose condicionamientos subjetivos de precariedad y servilismo, así como también marginación social en general. Esto es, que dicho currículum oculto se esfuerza en herir y desmoralizar a los estudiantes desde la reestructuración de la jornada escolar, como una secuencia de asaltos pedagógicos de baja intensidad, anticipando las condiciones de dominación y abyección que los estudiantes se encontrarán en la vida social en general y en sus lugares de trabajo futuros, a la manera de la gestión del tiempo carcelario.

“...schooling no longer simply prepares students but rather anticipates the generalized dispersion of prison time that they will encounter in the workplace and social life. In this way, it is not only in the prison itself that time is taken from those who are punished; students, too, are already “doing time. [from jail]²³” (García y De Lissovoy, 2013: 66)

Por otra parte y reconociendo que el currículum oculto puede ser entendido como ese conjunto de informaciones que son traspasadas de manera tácita en un contexto educativo (Acaso y Nuere, 2005). Y siendo éste el encargado de reproducir formas ideológicas inmanentes a una comunidad determinada (Torres, 1991), se hace claro que, si dicha comunidad tiene estimadas como válidas formas de interacción mediadas por la agresión o la violencia, todo el cúmulo de interacciones posibles y concepciones que pudieran legitimar las agresiones, se presentarán de igual modo en el ámbito escolar,

²³ Agregado por el autor de la tesis.

surtiendo los efectos de reproducción de dichos comportamientos, actitudes y conocimientos que plantean la legitimidad de acceder a determinados derechos por vía de la violencia.

Y es que tal como lo menciona Apple (1986) en el currículum se circunscriben multiplicidad de intereses ideológicos que buscan direccionar el comportamiento de los educandos en términos de valores morales y normativos de la sociedad en la que éstos se encuentran. Pudiendo legítimamente preguntarnos a la luz de esta idea, si dentro de esa multiplicidad de intereses ideológicos, la violencia en el currículum oculto escolar se moviera bajo un esquema de comportamiento ideológico (que no hegemónico) entre los miembros de la propia comunidad, toda vez que *“la ideología traduce, desde nuestro punto de vista, una visión del mundo, una perspectiva sobre las cosas, acontecimientos y comportamientos”*²⁴ [...]” (Torres, 1991: 18)

Es por tanto factible pensar en cómo la misma sociedad que circunscribe la escuela, es la que facilita y promueve formas comportamentales violentas de algunos miembros de la comunidad educativa, por vía de tener claramente en su seno problemáticas sociales violentas, que se materializan en eventos violentos y que repercutirán necesariamente en la configuración tanto del conocimiento como de la cultura escolar, afianzando de igual modo el desarrollo y ejecución de aquel currículum oculto violento, marcado por las interacciones de los alumnos y los distintos agentes del entorno escolar más cercano y que incidirá de diferentes maneras en la mencionada cultura escolar, transmitiendo implícitamente, conocimientos específicos sobre el ser violento, valores o significados sobre la violencia y comportamientos de violencia directa y/o simbólica hacia y entre los miembros de dicha comunidad educativa.

Varios son los trabajos que han centrado su atención sobre éste asunto en torno al alumno, en su caso reflexionando precisamente en cómo los contextos sociales violentos

²⁴ Negrita agregada por el autor.

son el medio y contenido a través de cual, los jóvenes y niños aprenden conductas violentas, reproduciendo de variadas formas, los mismos significados, pautas de comportamiento y ambientes violentos que habitan (Kanayet y Torrente, 2005; Chaux, 2004, Margolin y Gordis, 2000; Bandura, 1976). Estudios de los que podemos desprender que no son sólo alumnas y alumnos quienes conGráficon los contenidos de eso que acá hemos llamado *currículum oculto violento*, sino que es el mismo entorno escolar y cultura circundante a la escuela, quien conGráficon, legitiman y por tanto reproducen dichos contenidos implícitos sobre la violencia en el medio escolar y social.

Y es que si bien en la escuela asistimos a una cruce de culturas (Pérez Gómez, 2004), podría referirse que la violencia entra a convertirse en un elemento cultural de altísimo impacto e influencia en la cotidianidad escolar, teniendo de presente que la violencia en sí misma puede ser entendida de igual manera como un elemento cultural: *cultura violenta* (Galtung, 1995), Además, es claro que en términos de ella, la misma cultura “*potencia tanto como limita, abre a la vez que restringe el horizonte de la imaginación y práctica de quienes la viven*” (Pérez Gómez, 2004). Y esto en mayor medida, si adoptamos una definición amplia del concepto de cultura, como la que nos propone Geertz (1957) al decir que “*la cultura es la trama de significados en función de la cual los seres humanos interpretan su existencia y experiencia, así mismo como conducen sus acciones...*” (p.35). Razones por lo cual pudiera decirse, que las formas, prácticas y significados culturales que se tengan en torno al acto violento, son compartidos también en el espacio escolar y comunicados mediante los mecanismos de transmisión del currículum oculto, legitimando de cierta forma dichas prácticas en la cultura escolar y convirtiéndose la violencia en un contenido curricular más, para ser aprendido por la comunidad de manera implícita.

De igual forma, no podemos olvidar en este respecto las ideas de Torres (1991), quien precisamente nos invita a reflexionar en la permeabilidad del currículum escolar por parte un elemento como lo es la propia cultura, dentro de los otros elementos que

circunscriben y significan al currículum de determinada sociedad, toda vez que, el currículum no es “*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*”²⁵. (Torres, 1991: 14)

Vemos pues que el currículum oculto es un concepto que aún no pierde su vigencia en la investigación educativa, ya que nos posibilita reflexionar sobre aquellas dimensiones del conocimiento no explicitado o presentado abiertamente a la comunidad educativa, adquiriendo ello mayor relevancia para nuestro caso, en torno temas de violencia directa y/o simbólica, ya que el currículum oculto circunscribe un espacio relevante dentro de la cultura escolar del centro educativo mismo (David, 1999). De igual forma se hace posible mediante los mecanismos que dicho concepto alude, la reproducción de ideologías entre la comunidad escolar. Siendo evidente pues que “*una mayor comprensión del currículo oculto ofrece un enfoque de base para complementar los métodos de mejora de la escuela*” (David, 1999) así como de las prácticas y discursos que en ella se llevan a cabo y que de múltiples formas pueden legitimar o deslegitimar posturas concretas sobre temas como la violencia en la sociedad y el entorno escolar.

1.2.2. El currículum “proscrito” o negado.

La idea central del *currículum nulo* o negado, debe entenderse como lo que “no está” o el conocimiento que es inexistente en el currículum escolar, esto es, *lo que no se habla o se incluye en él*. Son los contenidos que se encuentran anulados en la selección de conocimientos que se hace en el currículum para un proceso de enseñanza. Dicho concepto, es integrado a las discusiones académicas sobre el currículum por Eisner (1979), quien entiende que más allá de un currículum explícito y otro implícito, existe en el ámbito escolar un *currículum inexistente* o nulo. Y su justificación de abordar lo

²⁵ Negrita agregada por el autor.

paradójico de preguntarse por la existencia de lo que se señala de entrada es inexistente, no es de menor interés para nosotros:

“Mi tesis es que, lo que las escuelas no enseñan puede ser tan importante como lo que enseñan. Sostengo esta posición porque la ignorancia no es simplemente un vacío neutral, sino que tiene efectos importantes en el tipo de opciones que uno es capaz de considerar, en las alternativas que uno puede examinar y en las perspectivas desde las cuales se puede ver una situación o problema.” (Eisner, 1979: 97)

Es importante preguntarse por los contenidos que están anulados o son inexistentes en el currículum escolar, entre otras cosas, porque sabemos que el maestro desde miradas más contemporáneas y críticas de la educación, entre sus responsabilidades estriba, no ser sólo un reproductor de conocimientos e ideologías, sino un investigador y productor de saber (Torres, 2007; Silva, 1995), que comprende los flujos de significado y aprendizaje, que están a merced de los educandos e incluso sabe del conocimiento que no se encuentra incluido en él.

Y es que aquello que se aprende en el acto educativo gravita por supuesto en lo que es manifiestamente evidente y lo que no, pero también se aprende de lo que está ausente, compartiendo la ejemplificación de ello con Acaso (2013), cuando nos habla de la nula o exigua presencia de la mujer en la asignatura de historia y su respectivo aprendizaje de que el papel de la mujer no ha sido tan relevante en la historia del arte, por ejemplo. Así mismo Torres (1993) nos hace caer cuenta de ello, cuando nos habla de unas *culturas negadas y silenciadas* en las escuela y el currículum de esta, entre otras, “...*las culturas infantiles, juveniles y de la tercera edad, las étnias minoritarias o sin poder, el mundo femenino, las sexualidades lesbiana y homosexual, el mundo rural y marinero, las voces del Tercer Mundo.*” (p. 61) entre otros inexistentes o de precaria presentación de temas en los *curricula*, como por ejemplo la cultura del sicariato (Carrión, 2009), la cultura de la guerra (Nahoum, 2002), el necrocapitalismo (Banerjee, 2008), entre otros.

Ahora bien, con una escasa presencia en la investigación educativa de producción hispanohablante, el concepto de *currículum nulo* o negado, dice el profesor Antonio Bolívar Botia en Bolívar, Mata y Rodríguez (2006), se refiere a aquellos aspectos *excluidos* y *ausentes* del propio *currículum*, retomando para tal explicación el trabajo de Arrieta de Meza y Meza (2001) en donde se expone toda una gama de variantes o niveles del mencionado concepto de currículum nulo asociado a diversas causas, entre otras, el currículum nulo por omisión, por frondosidad, por preferencia del docente, por falta de incentivo, por falta de preparación del propio docente, por desfase del conocimiento, por superficialidad o por tradición, entre otras causas.

De igual manera y curiosamente sin referencia alguna a la producción inglesa sobre el término, pero no por ello menos interesante, Guevara (2000) intenta una definición propia en la cual refiere que “...al *Currículum Nulo* lo constituyen experiencias que, aunque pudieran vivirse en la escuela, intencionalmente no se provocan”. (p. 1) Y decimos que resulta ser interesante también ese intento de definición, ya que apunta de manera explícita a un carácter voluntario e intencionado de no provocar determinadas experiencias educativas en el ámbito escolar.

Pero, como lo importante no es quedarnos simplemente con decir que el *currículum nulo* es una realidad escolar que más o menos se define como “lo que no está contemplado” o que éste son las “experiencias educativas no provocadas de manera intencionada”, interesante será pensar por qué no está lo que se niega en el mismo, reflexionando en quién lo quita o no lo agrega y sus particulares motivaciones para ello. ¿Será el maestro, el Ministerio de Educación, las editoriales? ¿quién? ¿cuáles son las razones para esa práctica? Preguntas de gran relevancia en nuestro caso, toda vez que se ha dicho que el currículum es una selección de conocimientos, un conjunto de saberes que direcciona el saber mismo de los educandos. ¿Qué razones pueden existir para ser llevada a cabo dicha exclusión? Siendo claro y manifiesto el argumento de una de las razones para tal anulación, sea el imposible abordaje e inclusión de todo el conocimiento producido por

el ser humano en un mero programa de estudios (Gimeno, 1988, 2010), además de las razones didácticas que lo aconsejan en cada caso particular de los saberes específicos y que por supuesto tiene total coherencia y sentido desde un punto de vista epistemológico, en este sentido Beltrán (1994) nos habla de “...*determinaciones curriculares [...] de carácter epistemológico, es decir, ligadas a ciertas reglas propias de la construcción del conocimiento mismo.*” (p. 377) Sería bastante difícil tratar de explicar las últimas elaboraciones teóricas de física de partículas sobre el *Bosón de Higgs* a personas que no tuvieran bases e incluso cierta experticia en teoría matemática y física.

Pero, en realidad lo que nos interesa acá es profundizar en las razones de dicha negación o anulación curricular, para tratar de develar otras causas no tan explícitas, ya que como dice en torno a ello el mismo Gimeno (2010) “*La cultura que ocupa los contenidos del currículum es una construcción cultural especial, “curricularizada”, porque se selecciona, se ordena, se empaqueta, se imparte y se comprueba de acuerdo con moldes sui generis*” (p.26) Resultando con ello, que es decidido que los educandos conozcan unas cosas y otras no, así también como que sus comportamientos sean de ésta o aquella forma. ¿Qué será entonces lo que no se incluye en el currículum? ¿por qué no se le incluye? ¿podríamos llegar a saber si existen temas o saberes que no se incluyen en determinados *curricula*?

Para abordar tales cuestionamientos, consideramos clarificador, a esta altura del escrito, echar mano del *esquema de distribución de competencias curriculares* propuesto por Gimeno (1988) y que nos permite ver forma clara, en términos metodológicos, a diferentes *instancias de decisión curricular* (Beltrán, 1994) en los cuales pudiera centrarse las responsabilidades de ese acto de anulación de contenidos por parte de varios o de alguno de *los agentes de decisión curricular* (Beltrán, 1994) que intervienen, en tanto que son quienes actúan en cada uno de esos llamados niveles de competencia curricular, no siendo otros que:

1. El Estado.
2. La Comunidad autónoma (para el caso español).
3. Los Centros (educativos) y,
4. Los profesores.

En cuanto al Estado y las comunidades autónomas (para el caso español) es irrefutable y manifiesto que en el trasfondo existan razones de motivación política para realizar tales omisiones, es más, adherimos a Beltrán (2010) cuando dice que “[...] *la peculiar conformación del currículum, relativa a los procesos institucionalizados de enseñanza y aprendizaje, hace de él un ámbito privilegiado para que puedan cumplirse a través de sus acciones de poder cuya realización o éxito político sea susceptible de quedar sometido a algunos de los múltiples procedimientos de control*” (p. 49). Esto es que, para nuestro caso puntual en torno al currículum nulo o negado, las acciones que ejecutan tal omisión, sean la ejecución de acciones de poder que muy bien pueden materializarse y ser visibles en las agendas de reforma de los distintos grupos políticos en la administración del Estado o de las comunidades autónomas, caso concreto en el Estado español las distintas reformas educativas en menos de 23 años (desde la LOGSE hasta la LOMCE), siendo más que clarificadores los debates curriculares y políticos que se han dado en cada legislatura para la supresión o no de algunas asignaturas o la supresión de otras. De igual manera, y con respecto a los centros educativos y el profesorado, podríamos decir que las motivaciones son, entre otras, de naturaleza política igualmente. Lo cual explicaría el hecho de que en estos niveles de agenciamiento y gestión del currículum, sus agentes omitan, excluyan, descarten y prescindan de algunos contenidos curriculares.

Ahora bien, habíamos dicho que en lengua castellana el despliegue investigativo de tal concepto es bastante precario e insuficiente, no así en lengua inglesa, donde por lo menos encontramos algunas investigaciones que incluyen cierta indagación en el mismo,

de forma teórica y/o empírica. Como es el caso de Flinders, Noddings y Thornton (1986) quienes si bien dicen que la noción de *currículum nulo* no se puede definir en términos precisos por ser una categoría más bien ambigua, relacionándola con aquellos contenidos de los que se prescinde en el currículum y que puede ser identificados sólo en relación con lo que se valora educativamente como significativo, llegan dichos autores a la conclusión de que sí vale la pena la utilización del concepto de *currículum nulo* en ciertas prácticas de las áreas de desarrollo curricular, la deliberación y la evaluación del currículum. Los autores reconocen dos dimensiones del currículum nulo, una que tiene que ver con los procesos intelectuales y otra que tiene que ver con el contenido mismo que no se abriga en el currículum.

Similar postura encontramos en Torok (2007), cuando en un ejercicio de re-historización y reflexión sobre la necesidad de una mayor recontextualización del currículum, nos recuerda la relevancia de dicho concepto de *currículum nulo* desde los principios de inclusión y exclusión que rigen al currículo mismo en sus diseños, criticando el hecho de que se decantan dinámicas de favorabilidad de una clase social frente a otra, desde la anulación de contenidos.

Y es que a la hora de reflexionar sobre un tema de tal envergadura como lo es la violencia directa en el currículum escolar, es relevante cuestionarse sobre qué anular de dichos contenidos o porqué están anulados los que ya lo están. A este respecto Totten (2001) piensa en clave de *currículum nulo* el no estudio de los genocidios distintos al holocausto nazi, dejando claro que si bien es muy relevante el estudio de dicho holocausto, lo es igualmente la presencia en el currículum y estudio de estos, ya que el no abordaje educativo de otros genocidios o una mención de paso de los mismos, puede dejar el mensaje implícito en los educandos de que los otros genocidios no son tan importantes o que el propio holocausto fue una aberración del lejano pasado, no asegurándose así que ello no pueda volver a ocurrir.

De igual manera Scarlett (2009) reflexiona sobre el problema de que se encuentren anulados de los *curricula* de ciencias sociales de educación secundaria, los temarios de justicia transicional, comisiones y tribunales de verdad, sistemas de reparación, y la conmemoración del pasado, como estudio de las formas en que las sociedades que salen de un conflicto violento y de regímenes represivos, logran la paz y la reconciliación a través del reconocimiento de los derechos humanos como proceso de humanización.

Assemi y Sheikhzade (2013), valorando la importancia de que tanto los sistemas educativos como el profesorado reflexionen sobre el conocimiento que se anula o niega en el currículum, diferencian tres elementos a tener en cuenta cuando se piensa en el currículum nulo, a saber, cuando se trata de actos deliberados e intencionados de eliminación y exclusión de contenidos por parte de los responsables del sistema político y de la educación, los editores de libros de texto y los administradores educativos, nombrando ello como *currículum nulo previsto*. Por otra parte el *currículo nulo implementado* por parte de funcionarios de la escuela o los mismos profesores y finalmente el *currículum nulo experiencial*, que se nos alude lo que los mismos estudiantes no consideran en sus áreas de intereses y talento personal, por lo tanto queda excluíso.

Ahora bien, tales consideraciones sobre el currículum nulo podríamos muy bien cobijarlas en torno al concepto de ideología en términos curriculares y el carácter hegemónico de algunos discursos en la base del diseño curricular, esbozadas por los autores de tradición netamente crítica, y que viabilizan alguna posible explicaciones de la negación, anulación o invisibilización de ciertos contenidos curriculares, que pudiera ser la raíz central de varias de las diez y seis (16) categorías que el texto de Arrieta de Meza y Meza (2001) diferenciaba en torno al *currículum nulo*, como por ejemplo aquella que vincula al currículum negado una causa de voluntaria **omisión** y que “*Se produce cuando no se incluyen en la programación importantes puntos necesarios para su aplicación durante el ejercicio profesional*”. (p. 4) Es importante aclarar que aunque

el currículum nulo por omisión sea una idea propuesta por Arrieta de Meza y Meza (2001), ambos autores reconocen que en realidad se trata de una interpretación de lo propuesto por Posner (1998) “*cuando hace mención a los temas de estudio no enseñados*” (p. 4) Dicha idea de *currículum oculto por omisión* nos decanta en que existe alguien o un organismo institucional que omite incluir contenidos en el currículum, un acto de omisión que denota la intencionalidad manifiesta de “descartar”.

Por la anterior vía, podemos apuntar a Guevara (2000) cuando refiere que dicha omisión resulta ser consciente y vinculada a opciones ideológicas, que si bien no son exclusivas, están de igual manera presentes. Y en este sentido son más que ilustradores los trabajos teóricos de Michael Apple (1986, 1997) y el hacer académico de los teóricos críticos del currículum (Giroux, 2001, 2003; McLaren, 1994, 1997; Bernstein, 1990, 1998) quienes nos brindan unas sugerentes líneas de respuesta, desde sus particulares análisis críticos, reflexionando en los elementos ideológicos y políticos que mueven la inclusión o no de determinados contenidos en el currículum. Además, por el hecho de emplear en sus reflexiones categorías como ideología, hegemonía, poder, clase social, capitalismo, relaciones sociales de producción, concienciación, emancipación y liberación, pudiendo responder igualmente al problema que suscita el *currículum nulo*, en torno a las connotaciones ideológicas circunscritas a ese currículum escolar que no permite que se incluyan ciertos contenidos en él mismo, toda vez que no responden a los intereses de la estructura hegemónica dominante porque “*el control del sistema cultural de una sociedad, el conocimiento que conservan y producen las instituciones, y de los actores que trabajan en ellas es esencial en la lucha por la hegemonía ideológica*” (Apple, 1997: 31).

Así mismo Torres (1991) en sus análisis del concepto de ideología nos dirá que ésta tiene principalmente por función en la sociedad “*la constitución y modelado de formas bajo las cuales las personas viven y construyen significativamente su realidad, sus*

sueños, deseos y aspiraciones” (p. 17) siendo la escuela (y por ende el currículum) uno de los mecanismos de reproducción de esta (Althusser, 1970). Y es que toda vez que dicha *“ideología traduce, [...], una visión del mundo, una perspectiva sobre las cosas, acontecimientos y comportamientos”* (Torres, 1991: 18) el currículum nulo es resultado de criterios de no transmisión de ciertos conocimientos de manera intencionada para la reproducción de determinados ciudadanos. Y ejemplos de control ideológico y hegemónico de los *curricula* son muchos, desde los mismos orígenes de educación para la ciudadanía en la Francia Republicana (Dubet, 2003), los direccionamientos y control del currículum en dictaduras regímenes políticos cerrados bien sean antiguos o presentes y los direccionamientos ideológicos que el propio capitalismo hace en el grueso de sistemas educativos mundiales (Giroux, 2001, 2003; Zizeck, 2011; McLaren, 1997; Torres, 2007)

De otra parte y dirigiendo la mirada hacia los dos restantes niveles de competencia, tenemos que mencionar que ellos (profesores y centros), en potencia, pueden también omitir y excluir contenidos del plan de estudios del centro escolar, y este acto no es para nada distinto a la planificación misma de la clase, el ejercicio de la práctica supone un acto selectivo de incluir y descartar unos contenidos sobre otros. Pero, ¿qué ocurre para que esos responsables de los centros educativos, así como maestros y maestras excluyan contenidos curriculares que versen sobre problemáticas que afectan de manera explícita y manifiesta la comunidad educativa o la sociedad a la que está circunscrita la institución educativa? Temas como la legitimidad de las formas distintas de la sexualidad o como (hasta hace muy poco) el tratamiento conceptual de la violencia de género en los hogares y la violencia armada y política han sido temas de los cuales o no se habla o se niega a hablar, para el caso de algunos contextos sociales, o se habla demasiado poco en los *curricula* escolares. Pero son aspectos de la vida de los ciudadanos que están ahí y que no se pueden obviar. ¿Cómo obviar en el currículum escolar que existen personas con elecciones sexuales diferentes a lo que podríamos llamar socialmente como conductas “normales”? ¿Cómo se llegó a excluir del

currículum los actos brutales y continuados a los que se sometió la mujer históricamente? y (para el caso específico de algunos contextos, en algunos países) ¿cómo no hablar del contexto de violencia armada y política que los educandos mismos viven en sus casas, barrios, ciudades y sociedad en general?

Scarlett (2009) menciona que uno de los problemas o causas que existen para la no inclusión de temarios (en su caso particular, los de justicia transicional) en los *curricula* escolares en los EEUU, sea la llamada rendición de cuentas, a través de las pruebas y test locales o federales tan en boga de los sistemas educativos contemporáneos. Saliendo a escena así, que una de las justificaciones para la no inclusión o negación de contenidos precisamente sea, en tenor del centro educativo en su conjunto, su interés de ceñir sus planes de estudio a los requerimientos en materia evaluativa de la educación, problemática ampliamente discutida por distintos autores y en la cual no vamos a profundizar en el presente escrito salvo referenciar los trabajos en esta línea de problematización de la evaluación y el currículum de Gimeno (2013), Bolívar (2008), Whitty y Power (2008) y Franklin y Johnson (2006).

Por otro lado, Arrieta de Meza y Meza (2001) en su ejercicio de categorización del currículum, nos hablan aparte del currículum nulo por omisión, del currículum nulo por *falta de preparación del docente* y por *desfase de conocimiento*. Algo a lo que Guevara (2000) identifica por causa de simple y llana ignorancia en los maestros, originada en el colectivo docente (argentino en su caso) por

[...] un magisterio constituido por hijos/as de obreros, de trabajadores no calificados y de clases medias bajas, fundamentalmente. Con poco acceso a los “bienes culturales” que la escuela espera transmitir, propios de los sectores que ejercen supremacía en la sociedad. Así es que hay ciertos temas que no se enseñan en la escuela porque no se saben, más allá de que se hallen expresamente indicados en los Diseños Curriculares, o en los Contenidos Básicos Comunes a los que hicimos alusión. (Guevara, 2000)

A lo que las ideas de Scarlett (2009) también se suman desde el caso norteamericano, cuando reconoce que *“los educadores probablemente carecen de los conocimientos básicos para incorporarlos a su plan de estudios sin investigación adicional.”* (p. 171). Esto es que el reconocimiento de que el *currículum nulo* tiene por otra de sus causas el desconocimiento en cabeza del profesorado, bien sea de la relevancia del contenido anulado o negado como tal o de las metodologías para poder integrarlo al currículum del centro educativo por vía del proyecto educativo de centro o de las respectivas unidades didácticas. Esto es el currículum nulo por fallas metodológicas que se da *“...por el escaso conocimiento que tenga de la metodología el profesor encargado de una signatura”* (Arrieta de Meza y Meza, 2001: 5).

Por otra parte, también Ahwee et al. (2004) en un formato experimental con estudiantes de doctorado, exploran el concepto de currículum nulo, examinando en primera medida algunas contribuciones teóricas y proporcionando estudios de caso anecdóticos, a manera de ejemplos, de los cuales se extrae la forma en que opera el currículum nulo, que obnubila partes relevantes de la historia de un pueblo, su literatura y la cultura del mismo. Además de la anulación de temáticas como el género, los grupos marginados y las identidades étnicas (para el caso norteamericano, los negros). Teniendo de presente que a través de dichas exclusiones y anulaciones de contenido, se dejan totalmente claras las expresiones culturales y políticas de importancia para la sociedad que circunscribe la escuela. Quedando sostenidas y estabilizadas, a través de dicha anulación y negación, las costumbres y los valores tradicionales de determinada sociedad, reconociéndose así *“...la naturaleza profundamente política del currículum oculto y nulo. [...] debido a que operan a nivel cultural en gran parte inconscientemente...”* (Ahwee et al., 2004: 41)

No podemos desconocer así mismo, las categorías conceptuales que se manejan bajo las llamadas teorías post-críticas del currículum, que también nos ayudarían a reflexionar sobre el problema de negación de contenidos en el mismo y que según la diferenciación propuesta por Silva (2001) ellas tienen que ver con los debates en torno a *“la identidad,*

alteridad, diferencia, subjetividad, significación, discurso, relaciones de saber-poder, representación, cultura, género, raza, etnia, sexualidad y multiculturalismo” (p. 20). Conceptos que nos ayudarían a problematizar aún más, aquella mencionada no inclusión específica de algunos contenidos curriculares. Ideas discutidas todas, en los procesos teóricos de la postmodernidad, el posmodernismo, el posestructuralismo y los estudios culturales. Pero, con el fin de no vernos desbordados por tal amplitud de conceptos y tradiciones conceptuales aún en desarrollo, aludamos brevemente, y para nuestro caso específico, a la noción de cultura y su consecuente idea de política cultural (Giroux, 2001), para relacionarlas con la idea de currículum nulo en la escuela.

Decíamos en anterior apartado que por cultura adheríamos las ideas de Geertz (1957) quien entendía por ella una “trama de significados” con la cual los seres humanos interpretaban su existencia y experiencias, además de conducir sus acciones. La escuela es una transmisora de cultura (Pérez Gómez, 2004) que conjuntamente conformada por múltiples culturas (Pérez Gómez, 2004), en ella se visibilizan, legitiman y reproducen elementos culturales hegemónicos, además de invisibilizar y anular otros muchos (Torres, 1993, 2010). Siendo claro que ella “*gestiona colectivos más que individuos, y los alumnos aprenden en ella a comportarse como miembros de aquellos porque así es como la sociedad espera de ellos que se comporten el día de mañana*” (Fernández, 1999: 35).

Sabemos de igual manera que *los estudios culturales* se han preguntado desde sus orígenes por la manera en que el entorno social (y el educativo por supuesto) afectan las formas de relación entre las persona, en clave de edad, género o identidad étnica (Urteaga, 2009), derivándose un flujo importante de investigadores e investigaciones sobre el particular hecho, que existen en los grupos sociales un conjunto de representaciones o trama de significados que se sobreponen sobre otros, anulándolos, para normalizar formas de comportamiento legítimas para un específico entorno social. Ejemplos de ello pueden ser múltiples y más en materia curricular, baste con nombrar

dos de estos, el primero tiene que ver con que a través del currículum norteamericano de principios del siglo XX se buscará mediante *“La apreciación de música... la anulación de características degeneradas asociadas con poblaciones raciales e inmigrantes”* (Popkewitz, 2010: 366) específicas. Así mismo sirve de ejemplo, para el caso colombiano, cómo en los procesos de configuración de la ciudadanía *“...la escuela operó desde finales del Siglo XIX, como instrumento pedagógico privilegiado para catalizar la cultura política dominante [facilitando desde ella misma una idea de Civilización que se homologa al ideario europeo [...]] como bien lo indican los libros de texto de la época”* (Árias, 2010: 81).

De igual manera llama nuestra atención la crítica presentada por Martínez (2010) a la forma en que los *curricula* fragmentan la experiencia cultural de los educandos en “múltiples disciplinas académicas”, que separan (y a su vez también anulan y niegan) la experiencia ciudadana, desconociendo que *“La experiencia social y educativa del sujeto en la ciudad es mucho más amplia de lo que la tradición académica conoce y considera importante...”*. (p. 543). Configurándose así, lo que a los ojos del mencionado autor, se entiende como el desperdicio de la experiencia y un *“desprecio del carácter situado/situacional de los problemas sociales, culturales y educativos”* (p. 543) y para nuestro caso el problema de la violencia directa como fenómeno socio-cultural, presente en la escuela, la sociedad y la cultura.

Existen pues actos de omisión por desconocimiento o por voluntariedad de no integrar al currículum o los *curricula* cierto tipo de contenidos. Existen temas de los que no se habla en la escuela, existen contenidos de los que no se puede hablar. Y existen agentes y niveles de competencia que los excluyen o los niegan. Por tanto, más allá de hablar de un currículum nulo por omisión o voluntariedad de negación, podríamos hablar de la existencia de un currículum “proscrito” en el sentido del profuso destierro que la escuela ha hecho y sigue haciendo de ciertos conocimientos o de una buena parte de los mismos, arrojándolos de aquel territorio del saber donde por contrario se les debe acoger, recrear,

reconstruir, revisar y producir, es decir, una prohibición de entrada del conocimiento a su propia casa, a su patria: la escuela. Siendo más mezquino el acto, cuando en contravía del sentido mismo de lo escolar, por causas políticas, ideológicas, religiosas o económicas no se cuente en el currículum con determinados conocimientos o temáticas, que anuladas o negadas terminan siendo abrigadas por su *sino proscrito* en las hostiles tierras de la *vana doxa* y el currículum basura (Martínez, 2009) de los medios de comunicación, con el consecuente infortunio de que estos últimos también son “*programas, dispositivos y artefactos de producción de identidad*” (p. 9) que pueden afianzar y en el peor de los casos promover prácticas sociales y culturales tan complejas como la violencia directa.

2. ¿Violencia o violencias? De sus sentidos en la escuela y sociedad.

En el intento de definir un concepto como violencia, sabemos que son muchos los autores y varias las disciplinas, que han buscado el camino de diferenciación conceptual de un término de tal envergadura y complejidad, encontrándonos con variadas acotaciones, planteadas desde la sociología, la antropología, el derecho, la filosofía, las ciencias políticas, la psicología y el psicoanálisis, entre otros. A este respecto González (2000) en una muy completa investigación teórica, dirá que ella puede ser pensada como un concepto histórico y que en toda su trayectoria como fenómeno estudiado, no es posible atribuir la consecución de su *definición univoca* desde alguna disciplina específica, más bien lo que se ha logrado es la superposición de perspectivas teóricas, que infructuosamente han tratado de capturar o explicar en un concepto dicho fenómeno, el cual “*...brota de muy diversos procesos sociales, y aún hoy , no se resigna a quedar constreñido en categorías precisas y coherentes*”. (González, 2000: 176). A lo que también Blair (2009) menciona esto mismo como la gran dificultad para tal empresa de definición y el no acuerdo de los autores para ello, toda vez que son muchas las disciplinas académicas que tienen que ver con un concepto de estas características y

complejidad y compartiendo a su vez con Sémelin (1983) su idea que quien esté hablando de violencia debe aclarar primero qué entiende por tal.

Así mismo desde el punto de vista empírico en el área de la salud mental y su relación con la violencia, Harris, Oakley y Picchioni (2013) encuentran en su investigación, como las múltiples facetas de la violencia que son esbozadas en los cuestionarios que han pretendido medirla, como es el caso de los trabajos de Orue y Calvete (2010), Fernández, Trianes, De la Morena, Escobar, Infante y Blanca (2011) y Peiró (2001) en términos de comportamientos violentos, que se diluyen en su misma multiplicidad, sin alcanzar tal definición o claridad, por la multiplicidad de sus propios matices.

Es por ello que en los siguientes párrafos nos propondremos seguir una ruta conceptual particular y deliberada, deteniéndonos en algunas de las mencionadas disciplinas y buscando siempre acercarnos a determinadas características epistemológicas centrales de dicho término, que nos obligarán a tener una específica delimitación conceptual, para poder diferenciar el sentido de *violencia* que aludimos en el presente texto, optando por uno entre tantos y que nos permitirá contextualizar nuestro trabajo investigativo en el campo de la educación.

2. 1. Generalidades en torno al concepto y definición.

-És més fàcil explicar la violència que la no-violència. La violència es veu de seguida què és: cops a tort i a dret, bombes que exploten, sang que raja... Però la no-violència, ¿què és ben bé? No fa soroll. És invisible.

Jacques Sémelin

Domenach (1981) refiriere que históricamente la filosofía no se había preocupado hasta bien entrado el siglo XVII, por la definición del término violencia, aclarando dicho autor, que si bien existen indicaciones al término por parte de algunos autores clásicos y

latinos, se piensa en ella más por sus consecuencias (incluso exaltables en algunos casos) y no por el concepto en sí mismo. Siendo a partir del siglo de las luces que se iniciará a cristalizar lo que hoy entendemos por violencia, principalmente desde tres aspectos como lo son el “...psicológico, explosión de fuerza que cuenta con un elemento insensato y con frecuencia mortífero; el aspecto moral, ataque a los bienes y a la libertad de otros; [y]²⁶ el aspecto político, empleo de la fuerza para conquistar el poder o dirigirlo hacia fines ilícitos”. (Domenach, 1981: 33). Aclarando dicho autor francés que en el siglo XX tal concepto adquirirá, una mayor relevancia e interés el aspecto político.

Pero vamos por partes, si bien existen múltiples y variados intentos de definición de la violencia anclados a criterios psicólogos, políticos, antropológicos o de diverso matiz de disciplinas, partamos inicialmente de una idea básica y bien general de la misma, como la que nos presenta Stoppino (1998), quien la define como “*la intervención física de un individuo o grupo, contra otro individuo o grupo (o también contra sí mismo)*” (p. 1628), definición que nos supone entender la violencia como una acción real y física, en cierto sentido mecánica, que se ejecuta hacia alguien en términos de oposición u obstáculo.

Pero, deberemos ser más explícitos en cuanto a esta primera idea, dado que al hablar genéricamente de ella podríamos terminar confundiendo sin número de aspectos de las relaciones humanas, que si bien caben en una definición de este tipo, no son en sí mismas *violencia*, como por ejemplo en el caso de algunos deportes, donde existen intervenciones físicas (en tanto mecánicas) de unos individuos contra otros y siendo ampliamente aceptado, que el fin mismo de esas actuaciones no serían el agredir o procurar daño como tal. Ni que decir además, de algunos tratamientos médicos que en muchos casos suponen la intervención física de un individuo (o de varios) sobre otro sujeto, calificado como paciente, siendo también claro que dichas intervenciones que se

²⁶ Agregado por el investigador.

ejecutan, aunque sean dolorosas, son para ayudar a este último y su calidad de achacoso, enfermo o enajenado mental (según el caso).

Se hace evidente entonces que no hablamos del sentido de la violencia, como mera intervención de uno o varios individuos contra otro u otros individuos, viéndonos necesariamente obligados a la introducción de un elemento conceptual que aclare ello: el daño. Y es que para que haya violencia en dichas intervenciones deberán estar agregados *el perjuicio, el deterioro, la destrucción o la coartación* y que éstos se presenten como el fin mismo de la intervención. El futbolista que golpea a otro jugador en el desarrollo de una jugada, no podrá considerársele como **persona violenta**, si su actitud y accionar no está dirigida a causar daño al contrario, toda vez que el sentido de la violencia se despliega como tal, *cuando en realidad se desea causar perjuicio al otro*, tanto física como psíquica o moralmente.

Y debemos que agregar todo esto, como el mismo Stoppino nos lo aclara, porque en la delimitación conceptual del acto violento un factor que pondera la violencia o no del actuar, es la presencia de la voluntad, en quién ejecuta tal o cual intervención física contra otro u otros. Esto es, que su actuar sea *motu proprio* tal como lo dice el mismo Stoppino (1998) “*Para que haya violencia es necesario que **la intervención física sea voluntaria**: el automovilista implicado en un accidente vial no ejerce la violencia contra las personas que quedan heridas, pero sí ejerce la violencia el que enviste intencionalmente a una persona odiada*”²⁷. (p. 1626) Así mismo González (2000) dirá de ella que es “*...la aplicación –o amenaza de aplicación– de una fuerza física intensa de forma deliberada con la intención de causar efectos sobre el receptor de la misma*”. (p. 154).

Para que haya entonces violencia en un acto, debe intervenir en el mismo evento tanto la voluntad de hacer daño por parte de quien lo ejecuta, como la falta de voluntad de quien

²⁷ Negrita agregada por el investigador.

lo padece (la parte receptora o pasiva: la víctima). Y ello es así, aunque ha menester matizar algo en ese factor de ausencia de la voluntad del individuo receptor de violencia, ya que cuando se habla de casos como el masoquismo u otros comportamientos de orden sexual, no es posible sostener una ausencia total de la voluntad por parte del sujeto que padece la intervención. No obstante, desde ya dejamos de lado tales disquisiciones sobre la sexualidad humana, ya que serían más apropiadas para un texto que amplíe conceptualmente discusiones sobre mecanismos psíquico-sexuales de la violencia.

En la conjugación del acto violento deben estar presentes la intervención física de uno(s) contra otro(s), sumadas tanto la voluntad en el acto de intervención por quien agrede y la finalidad de procurar daño desde ese acto de intervención, además de la involuntariedad en la víctima, en tanto que no desea *motu proprio* ser objeto de ese tipo de intervención. Elementos todos, que agregados y puestos en escena, nos dan como resultado aquello que podemos entender como *violencia*.

Ahora bien, llegados a este punto de la definición de violencia, podemos reconocer que la misma se queda corta, incluso terminaría siendo una idea restringida de violencia, toda vez que se hace evidente que no sólo se puede intervenir en otra persona de manera física, sino que también se podrá intervenir violentamente contra otro(s), desde aspectos meramente psíquicos (Esbec y Echeburúa, 2010) y también simbólicos (Bourdieu y Passeron, 1995). Siendo esas formas psíquicas y simbólicas de la violencia, gráficas distintas de coaccionar y/o de causar daño a otro(s). Y baste para ejemplificar por el momento, al tipo de violencia psíquica, con mencionar la manera en que se puede minar la autoestima de una persona ante la burla o el insulto y también bajo los métodos de tortura que a lo largo de la historia evitaban (y evitan) cualquier contacto físico con la víctima, apelando al aislamiento, la amenaza o la privación sensorial (Foucault, 1976). De igual manera es importante agregar a estas distinciones, las formas de violencia simbólica que posibilitan direccionar el pensamiento y la acción de los agentes receptores, tal como es mencionado por Bourdieu y Passeron (1995) al referir que "*Toda*

acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural." (p. 45)

De otra parte, y continuando con la intención de definir tal concepto, es importante referir acá, el trabajo del matemático y sociólogo Joan Galtung, reconocido investigador de referencia en el tratamiento del concepto de violencia según Osorio (2012), Ospina (2010), Alegría y otros (2009), Espinar (2003) y Jares (1995), siendo necesario referir también que para González (2000, 2006) los aportes teóricos de Joan Galtung al respecto, tienen que ver solamente con una *definición estructural* de la misma, pero que para nuestro ejercicio teórico resulta ser de particular interés.

Dice entonces Galtung (1995) que “...*la violencia ' está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales*” (p. 314) Definición que nos abre un marco de mirada más amplio aún, ya que nos llama la atención sobre las realizaciones de los seres humanos, entendiéndose por éstas las mismas acciones, que pueden siempre ser efectivas (esto es que se llevan a cabo en acto), somáticas (en tanto corpóreas) y mentales (que obran en la psique y que no tienen que ver expresamente con lo tangible). Así pues, releendo la definición de violencia de Galtung (1995), citada anteriormente, y bajo estas últimas consideraciones conceptuales, podemos entender que: *La violencia se presenta en el momento en que los seres humanos se ven intervenidos por otros, de tal forma que sus acciones (cotidianas) bien sean de carácter físico o mental, están por debajo de sus potencialidades (y de sus capacidades).*

La violencia es el acto efectivo de intervención, con intencionalidad voluntaria de causar daño, perjuicio o influencia en la conducta de otra persona o en otras personas, y a su vez en sus acciones potenciales. Y ese mismo acto de intervención puede ser ejercido sobre la condición material del otro o sobre su psique. “*La violencia es la causa de la diferencia entre lo potencial y lo efectivo*” (Galtung, 1995: 314) Efectivo en el sentido

de lo que se lleva a cabo, lo que se hace en acto. Así, si una persona tiene el potencial de estar bien de salud y un tercero, por voluntad propia e intención dañina, imposibilita que esta primera persona en efecto siga estando sana en acto, ese ejercicio voluntario de privación de la salud en el otro será un acto violento, toda vez que le agrede su potencialidad de estar sano, allí hay violencia en tanto que se le imposibilita a la víctima que esté sana en acto, teniendo de presente que su potencial, como tal, era seguirlo estando. El criminal cuando agrede intencionadamente a la víctima con un cuchillo, le está imposibilitando que haga efectivo su potencial de continuar estando sana, recordándonos ello la necesaria presencia de la intencionalidad de procurar daño para conGráficorse como acto violento, ya que de igual manera sería una intervención sobre un cuerpo, con un elemento corto punzante, una cirugía, pero por contrario lo que se busca en esta última es el bien-estar del intervenido.

Otros autores y perspectivas teóricas nos presentarán variadas definiciones sobre el concepto, como lo es el caso de Sanmartín (2008) quien define la violencia como “...cualquier acción u omisión intencional que daña o puede dañar a un individuo y que, en último extremo, perturba o restringe su capacidad para diseñar la vida en libertad” (p. 7). De igual forma Blair (2009) recoge de Chenais (1981) una interesante acotación que la define en términos directos, esto es, en el sentido físico, entendiéndola como “...el ataque directo, corporal contra las personas. Ella reviste un triple carácter: brutal, exterior y doloroso. Lo que la define es el uso material de la fuerza, la rudeza voluntariamente cometida en detrimento de alguien”. (Chenais (1981:72) citado por Blair, 2009: 13).

Wieviorka (2003) incluso la entiende como “una pérdida de sentido” sugiere una tipología de cinco tipos de esta, la violencia como pérdida de significado, violencia sin sentido, la violencia como crueldad, violencia fundamental y la violencia fundacional, entendiendo por estos conceptos a la violencia fundamental como la violencia que es constitutiva de los seres humanos que se desata cuando los seres humanos ven

amenazada su existencia y la violencia fundacional tiene que ver con un movimiento de reversión en el sujeto, que después de ejecutar actos de violencia puede modificar sus propias conductas, cierta capacidad de autoconstrucción y modificación posterior que se evidencia en seres humanos que después de una vida delincencial se convierten en personas significativas para sus comunidades

Para nuestro estudio y caso investigativo, la violencia tiene que ver entonces con aquella intervención directa de un individuo o grupo de estos contra otro u otros, en razón voluntaria e intencionada del procurar daño o perjuicio, y con la finalidad de alcanzar, en los últimos, modificaciones de sus conductas o posturas individuales, sociales, políticas, económicas o culturales. Teniendo claro además, que ella también puede presentarse bajo manifestaciones simbólicas o psicológicas que de igual modo reconducen las conductas de los receptores pasivos de ella.

Ahora bien, cabe preguntarnos entonces grosso modo, por las razones para que unos seres humanos intervengan sobre otros, con el deseo o intención de causarles perjuicio o daño y modificar sus conductas o posturas particulares. ¿Cuáles serán los argumentos que pueden existir para causar daño, lesión o perjuicio a otro u otros? Cuestionamiento que no nos excusa de plantear el caso en que el violentado no percibe la violencia como violencia misma, esto es, cuando sale a escena Gráficos como el defensor del pueblo que verifica unos criterios generales de lo que puede ser entendido como violento o no en el seno de la sociedad. Pero, veamos en siguiente subtítulo los argumentos que pueden esbozarse para causar daño y violencia.

2.2. Naturaleza, construcción social (cultural) y legitimidad de la violencia.

En los estudios sobre la violencia como concepto, han hecho presencia argumentos que apelan por defender determinada naturaleza del acto violento, cierta con-naturalidad de lo violento en el ser humano como tal. Recordemos por ejemplo, la famosa frase

“*Homo homini lupus*” con la cual Tomás Hobbes dejaba entrever la existencia de una peligrosidad natural, asociada a los hombres con respecto a los otros de su especie. Otros autores piensan que incluso la violencia no sólo es connatural al ser humano, sino que ello debe hacer así, para asegurarse por esa misma vía, cierto lugar en el mundo, tal como nos lo propone Harris (2007) al plantear que

[...] las potencialidades congénitas para la agresividad deben formar parte de la naturaleza humana, para que pueda existir cualquier grado de sexismo o de actividad bélica, para la selección cultural que tiene el poder de activar o desactivar estas potencialidades en bruto y las encauza hacia expresiones culturales específicas. (p. 312)

Argumentos pues, que en algún sentido refieren a la violencia como un acto netamente vinculado a factores de la propia naturaleza biológica del ser humano. Ideas que también pueden ser defendidas desde las posturas de autores como Charles Darwin y Konrad Lorenz en términos de cierto innatismo humano en la respuesta violenta y/o agresiva (Ruíz, 2003). Esto es, las teorías de corte biológico instintivo sobre la violencia (Domenech e Iñiguez, 2002) que apelan por indagar en dicho fenómeno, desde factores como lo hormonal, las respuestas psicológicas de negación de la propia vulnerabilidad y las respuestas síquicas a la diferencia entre grupos humanos, además de, la exageración de la incompatibilidad de los mismos, como desencadenantes del acto violento (Ruíz, 2003). Incluso Onfray (2005) entenderá la violencia como una *potencia natural y motor de la historia* (p. 193).

Podemos decir entonces que tan humana es la violencia, como que somos capaces de exaltarla y comunicarla, cuando en cabeza de sus representantes y ante la realización de actos violentos, sean estos mismos laureados, como es el caso de las gestas independentistas o revolucionarias, donde los actos de violencia son entendidos más como actos de valentía y de honor que otra cosa. Teniendo claro que tal valoración del acto violento como hecho heroico, no es nueva, pensemos por ejemplo en algún guerrero de la Grecia antigua o del imperio Romano, los héroes de las batallas de Tenotxchiclan o las gestas violentas proletarias hacia finales del siglo XIX y buena parte del XX, una

estrofa incluso del famoso himno de Francia, llama a las armas a sus ciudadanos, para formar batallones y que así la sangre impura del enemigo empape los surcos de los campos de Francia.

El acto violento se ha asociado con episodios de honor en plena legitimidad, y si bien ese ejercicio de la violencia en determinados casos particulares es heroica y justificadamente humana, también como especie debemos reconocer que no tan justificado es que existan seres humanos capaces de matar por el solo hecho de matar, o de torturar solamente por el hecho de maltratar. Así mismo, pudiera ser puesta en duda la capacidad de financiar una guerra por un Estado y a la vez éste ser indiferente frente al dolor de sus ciudadanos. La violencia es un acto humano que puede tener justificaciones o no, en materia individual o general.

Y es que, cuando de igual manera sabemos que el ser humano tiene de suyo un fuerte carácter comunitario, político²⁸ y/o bondadoso para algún autor²⁹, termina siendo a su vez un agente de difícil convivencia con otros, e incluso de manifiesta peligrosidad, dada su constante tendencia al egoísmo³⁰ y, por qué no, de igual forma hacia la maldad, como muy bien lo ha narrado, en varios casos, la literatura y la filosofía a lo largo del tiempo (López, 2010; Ortiz, 1988; Ducasse, 1970). También sobre ese aspecto violento ya nos alertaba, desde una perspectiva psicológica, Sigmund Freud, cuando en su intercambio

²⁸ Retomamos las ideas de Aristóteles en su texto No. 1 de la Política donde nos habla de una manera detallada de esto, al referirse al “ζοον πολιτικον” (animal social - animal político) como rasgos de la naturaleza de y se refiere primordialmente al rasgo social del ser humano.

²⁹ Nos referimos a las tesis de J.J. Rousseau, en el contrato social. Y si bien se ha hecho popular la sentencia “El hombre es bueno por naturaleza”, es importante referir que la noción de naturaleza humana presentada por Rousseau, va referida a un criterio pre-moral del ser humano, más no a una idea de que el ser humano sea bueno moralmente hablando, y es que es posterior a la construcción del contrato social donde aparecen las categorías de lo que es bueno y malo, moralmente hablando. Rousseau se refiere en realidad es a ese rasgo “bondadoso” de la naturaleza de los seres humanos, esto es que el ser humano, no tiene porque ser bueno o malo en sí mismo; sino más bien, se podría decir que el ser humano no es bueno ni malo en sí. Para aclarar mejor esto ver las ideas esbozadas por el profesor Iván Darío Arango en (Arango, 2006).

³⁰ Hacemos referencia a las tesis esbozadas por Tomás Hobbes en sus textos: El Leviatán y De Cive.

epistolar *sobre la guerra* con el físico Albert Einstein en 1932, mencionaba, que el ser humano tiene dos clases de pulsiones: una que le compele a la conservación y a la reunión, también llamada pulsión erótica, y otra no menos determinante que le lleva a matar, destruir y agredir. Reconocida ésta última, como pulsión de agresión o de destrucción (*Aggressionstrieb oder Destruktionstrieb*³¹), incluso Freud mencionaba, en el mismo texto, la presencia en el ser humano de ciertas apetencias destructivas (*den destruktiven Gelüsten*³²), elementos pulsionales que hacen proclive al ser humano a destruir y destruirse.

Nos referimos entonces en este punto, a los postulados sicoanalíticos que proponen que, en la dinámica del comportamiento humano, son tan imperiosas las pulsiones erótico-amorosas-, como también aquellas de índole agresiva y destructiva, teniendo de presente que incluso ambas se solapan entre sí para la consecución de fines y para el normal ejercicio de la conducta;

[...] la pulsión de autoconservación es sin duda de naturaleza erótica, pero justamente ella necesita disponer de la agresión para conseguir su propósito. Análogamente, la pulsión de amor dirigida a objetos requiere un complemento de pulsión de apoderamiento (*Bemächtigungstrieb*), para lograr poseer a su objeto. (Freud, 1976).

Apoderamiento que se torna violento ante la amenaza del retiro de dicha posesión.

Por otra parte y como contrapunto a las anteriores consideraciones de corte biológico o innatista, se encuentran los esquemas socioculturales de comprensión de la violencia, entre los cuales se entiende a ésta como una construcción social mediada por cierto “aprendizaje social” (Bandura, 1976; Bandura y Ribes, 1975) o lo que pudiera entenderse, por un aprendizaje por imitación de determinadas conductas que pudieran calificarse como violentas (Domenech e Iñiguez, 2002). Añadiendo a esto, las ideas de Sanmartín (2004), quien propone explícitamente que la violencia además de ser propia

³¹ Textualmente se presenta en alemán, tal y como es publicado en Freud (1976).

³² *Ibidem*.

del ser humano tiene un fuerte componente cultural, “[...] ya que está ligada al proceso evolutivo que ha conducido a la aparición del ser humano en la tierra, y que no es tanto un proceso evolutivo natural cuanto una evolución cultural, artificial, que tiene al ser humano como sujeto agente y paciente a la vez”. (p. 23).

Paralelamente Garrido (2003) menciona como se ha ido superando la idea del carácter innato de la violencia en el ser humano, toda vez que desde los estudios transculturales se puede demostrar “...la importancia de los rasgos culturales a la hora de inhibir o desarrollar pautas de comportamiento agresivo, siendo esto común a la especie humana en todas las culturas, incluso en las primitivas” (p. 41). Esto es, la existencia de una transmisión cultural de ciertas pautas de comportamiento violento, en las personas que conforman a la misma, comunicada a su vez, desde de modelos y estereotipos que validan dichas conductas violentas y se encuentran respaldadas en importante medida por los medios de comunicación (Dujanecka, 2010; Carrión, 2008; Pérez Jiménez, 2007; Barrios, 2005; Garrido, 2003; Penalva, 2002).

Ya Imbert (1992) reflexionaba sobre la existencia de cierto *habitus violento* mediado por una *cultura de violencia* que se entreteje en el quehacer cotidiano de las sociedades y que se encuentra atravesado por la violencia circundante y reproducida en la misma. Definiendo este *habitus violento* como “todo cuanto en el entorno socio-cultural y en las representaciones de la violencia contribuye a conformar un universo simbólico que participa de una cultura de la violencia” (p. 168), razón por lo cual, dicho entorno simbólico concede la identificación, reproducción y materialización de la violencia en los comportamientos y tramas de significado de los miembros de determinado ambiente socio-cultural, toda vez que los patrones de comportamiento de los miembros de tales sociedades se encuentran medidos por violentos “códigos de significación (modelos, estereotipos sociales,...), códigos relacionales (ligados a una «subcultura»... –la pandilla– [y]³³ universos simbólicos (conjunto de representaciones colectivas)” (Imbert,

³³ Agregado por el investigador.

1992: 168) que reproducen culturalmente los comportamientos violentos de los ciudadanos.

De otro lado, y si bien decíamos que algunos autores abogan por cierta naturalidad en el acto violento primigenio, violencia entendida como impulso de supervivencia, superación o preservación de las posesiones materiales o simbólicas (Onfray, 2005), biología de la violencia. Menos natural parece justificar o plantear como legítimo cualquier acto violento en sí mismo. Y, salvo casos mentales registrados históricamente³⁴, el ejercicio de la violencia tiene regularmente un direccionamiento hacía un fin determinado como lo pueden ser: demostrar poder y control del territorio (ejércitos de las naciones), regular las interacciones agresivas entre los ciudadanos de una misma nación (funciones de la policía local y nacional), intentar hacerse al poder y reestructuración de la sociedad (grupos revolucionarios), acceder a los bienes de otros (la delincuencia) o causar pánico y zozobra en la población (los grupos terroristas), entre otros.

Ya en términos de legitimidad del acto violento, sabemos desde el mismo Hobbes (2002) que una de las funciones del Estado es ejercer violencia de manera legítima, esto es, el empleo de medios violentos para asegurar fines determinados y legales. La violencia por ejemplo ejercida por el Estado para preservar la vida y bienes de los demás ciudadanos, regulando que éstos no se maten entre sí, como ocurriría en el estado de naturaleza (Hobbes, 2002). Siendo de igual manera cierto, que en el argot jurídico existe la justificación del acto violento cuando se emplea en “legítima defensa”.

Muchos son los motivos entonces por los cuales se echa mano de la violencia para conseguir determinados fines, es más, las reflexiones sobre este concepto, llevadas a cabo por autores, como Benjamin (1998) y Derrida (1997), encuentran más nutrido su debate y como punto indispensable para su comprensión, la deliberación teórica sobre la

³⁴ Albert Fish y Jeffrey Dahmer, entre otros famosos casos de psicópatas referenciados por White (2007), quienes justificaban su accionar por una búsqueda de placer sexual.

relación entre los fines del acto violento y los medios del mismo. Para Benjamin (1998), la diferenciación de la violencia se hará en primer lugar en términos de su función primigenia y fundante de derechos, y en segundo lugar como conservadora de los mismos. Siendo claro en que “la violencia no se practica ni tolera ingenuamente” (Benjamin, 1998: 29), sino que está asociada al establecimiento de nuevos ordenes de derechos o de la permanencia de los ya existentes, como por ejemplo la violencia que ejerce el Estado sobre sus contradictores, para el aseguramiento de la continuidad de derechos o la violencia que se ejerce revolucionariamente para implantar un nuevo orden de derechos. Derrida (1997) por su parte, entenderá incluso que la reflexión en torno al concepto de violencia debe estar circunscrita al terreno de las discusiones del derecho, la política y la moral, toda vez que pertenecen a su orden simbólico y resalta de las reflexiones benjaminianas dicha claridad en torno al carácter fundante por un lado y conservador de derechos de la idea de violencia.

Así mismo, encontramos una justificación del acto violento como tal, que fuera de gran calado a lo largo del Siglo XX, como lo es la violencia concebida a manera de evento necesario para la salida de estados de opresión y explotación sobre parte de la clase obrera y proletaria, siendo George Sorel quien precisamente se dedicare a hacer una justificación del acto violento desde la crítica marxista de luchas de clases. Entendiendo Sorel (1976) a los actos violentos como hechos que van dirigidos al quiebre por parte del proletariado y por vía de *violencia*, la autoridad burguesa que deviene explotación. Violencia que según el mismo Sorel encuentra su máxima expresión en la **huelga general**, la violencia es legítima cuando es violencia proletaria (Sorel, 1976).

Serán interesantes las réplicas, que Arendt (2005) realizará a las citadas reflexiones de George Sorel sobre la violencia, cuando dice que “*La práctica de la violencia, cambia al mundo, pero el cambio más probable originará un mundo más violento*” (p. 110), toda vez que, si los cambios pretendidos no son rápidos, pudiera introducirse la violencia misma como una práctica política sostenida en el tiempo, con todas las implicaciones

luctuosas que ello trae consigo. Precisamente Arendt (2005) reclama la necesidad de realizar una distinción entre los conceptos de poder y violencia; entendiendo básicamente a la violencia como una herramienta multiplicadora de las potencias naturales de los seres humanos, esto es, en un sentido meramente instrumental, y diferenciándola de la idea de poder, el cual queda definido como *“la capacidad humana para, [...] actuar concertadamente. El poder nunca es propiedad de un individuo; pertenece al grupo...”* (p. 60), que actúa en nombre del grupo o individuo que lo ostenta. La violencia por tanto no puede ser una práctica válida en el mundo moderno ya que este debe ir en favorabilidad de una co-dominación y la sustitución de aquella por este, aunque dirá la misma Arendt (2005), que *“[...] cada reducción de poder es una abierta invitación a la violencia”* (p. 118).

Ahora bien, sin querer extendernos más en los análisis sobre la naturaleza innata o cultural de la violencia, y si ella es legítima en determinados casos o no, podemos referir que tal como quedo esbozado, el debate se encuentra aún abierto, los argumentos de una u otra vía tratan de abordar las distintas dimensiones que tiene un fenómeno como el que nos hemos propuesto investigar, sin embargo, podemos decir a esta altura del escrito, que va siendo más la senda de cuestionamiento que se nos abren que lo que podemos cerrar conceptualmente o dar por clarificado en su totalidad. La violencia entonces ha sido tratada desde la psicología con esquemas teóricos que defienden su innatismo en el ser humano e incluso su necesaria presencia para el desarrollo y preservación de la especie y la cultura, concepto último que a su vez terminando siendo, en determinado sentido, un regulador y reproductor de la misma violencia, ya que de igual forma a través de esta, la violencia es comunicada al grupo social o comunidad que la alberga en su seno y que finalmente termina por aprender dichas pautas de comportamiento y conducta, toda vez que terminan por circunscribirse al universo simbólico de dicha cultura.

De igual manera los asuntos de su legitimidad o no, estriban en un prolífico debate filosófico-político inacabado, y que pone sobre la mesa el hecho de su presencia en la arena pública, siendo innegable su manifestación y utilización historia como herramienta de fundación y reorganización política de grupos sociales, siendo a su vez, peligrosa la seducción de su eternización como herramienta de oposición, o de conservación del poder.

Ella, la violencia, se presenta entonces de múltiples y variadas formas como fenómeno ante el ser humano, sea para asegurarse el poder o afianzarse en él, concurriendo varios sentidos en su configuración, bien sea en el plano personal, social, político o cultural, además de sus legítimas o no justificaciones. Dedicuémonos un momento entonces, en el próximo numeral a ahondar en dicha variedad de acepciones de violencia, para poder continuar diferenciando, subsidio de asir de mejor manera, el concepto.

2.3. Varios sentidos de la idea de violencia: ¿Violencia o violencias?

Tal como lo veníamos aludiendo en párrafos anteriores, no solamente ese carácter de violencia física es el que se presenta en las acciones humanas. Existen variadas formas en las que la violencia se manifiesta y materializa, el mismo Galtung (1995) entiende varios tipos de violencia, que de una manera amplia y general pueden estar englobadas dentro de la violencia directa, violencia estructural y violencia cultural.

Por otra parte, ya en el 2005 es presentado por Serrano e Iborra (2005) desde el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia³⁵, la diferenciación de los tipos de violencia más comunes y que pueden presentarse en cualquier ámbito humano, veamos:

1. Maltrato físico: acciones que, voluntariamente realizadas, provocan o pueden provocar daño o lesiones físicas.

³⁵ El Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, es una entidad española que como su mismo nombre lo indica se encarga de realizar estudios e investigaciones sobre la violencia en todas sus manifestaciones, su página web es: <http://www.centroreinasofia.es/>

2. Maltrato emocional: acciones (normalmente de carácter verbal) o actitudes que provocan o pueden provocar daños psicológicos.
3. Negligencia: abandono o dejación de las obligaciones en los cuidados de una persona.
4. Abuso sexual: cualquier comportamiento en el que una persona es utilizada como medio para obtener estimulación o gratificación sexual.
5. Maltrato económico: utilización ilegal o no autorizada de los recursos económicos o de las propiedades de una persona.
6. Vandalismo: violencia dirigida a propiedades con la intención de provocar su deterioro o destrucción. (Serrano e Iborra, 2005: 9)

De otra parte el escritor francés llamado Jean Marie Domenach, afirma que hoy día se entiende como violencia a tres elementos mediante los cuales ella misma se manifiesta o se cristaliza: el aspecto psicológico de ella, el aspecto moral y el aspecto político (Domenach, 1981) De los tres aspectos hay que aclarar que el psicológico está asociado a cierta *“explosión de fuerza y frecuentemente termina siendo mortífero”* (p. 34) valoración realizada, dado que regularmente se piensa que las manifestaciones psíquicas o simbólicas de la violencia no son tan evidentes en muchos casos.

Y en el plano moral dice éste mismo autor, que dicha *“explosión mortífera de fuerza”* tiene que ver con aspectos de índole material, en cuanto a bienes y libertades, es un terreno menos agresivo que el descrito en el terreno psicológico, toda vez que la intervención se realiza de un modo no tan directo sobre la materialidad del otro, el encierro carcelario dirige su connotación punitiva hacia planos que no tienen que ver necesariamente con el cuerpo. *“El aislamiento asegura el coloquio a solas entre el detenido y el poder que se ejerce sobre él”* (Foucault, 1976, p. 218). Y por último, la connotación política que puede tener la violencia, esta referenciada a la relación toma de poder y control político por la fuerza. Estos rasgos de violencia que menciona Domenach no se inhiben el uno con el otro, es más, en un acto violento pueden

integrarse y sumarse los tres para intervenir en el sujeto receptor del acto de intervención y causarle daño, u obligarle a que actué por debajo de sus potencialidades (como lo diría Galtung). También se debe mencionar que estos tres tipos o rasgos de la violencia bien pueden ejecutarse de manera independiente y no por ello ser menos agresivos.

Volviendo a Galtung en sus *Investigaciones Teóricas* (1995) nos encontramos que en dicho texto se hace una completísima diferenciación de los tipos de violencia, distinguiendo y proponiendo toda una gama de ella.

Existen para Galtung, aparte de los ya mencionados tipos de violencia: física y psicológica, otras matizaciones en torno a ese concepto, matizaciones que terminarán identificando otros tipos de violencia, o rasgos dentro de la misma y que a la vez deben diferenciados para tener una adecuada comprensión de las singularidades de la violencia misma. Y es que en el mencionado texto *Investigaciones Teóricas* se dice que, aparte de los ya mencionados rasgos, la violencia puede ser directa o indirecta, directa en el sentido de que exista un **agente que actué** en el acto de la intervención, toda vez que pudiera en algún caso existir un agente definido y personal que ejecute el acto violento, y en el cual estaríamos frente a lo que Galtung llama violencia indirecta; y ambas nociones: violencia directa o violencia indirecta, estriban la presencia o no presencia de alguien que ejecute el acto violento, y para el caso de la directa tendrá que ser plenamente identificado el agente o el actor que la realiza; en caso contrario, cuando dicho agente no es identificable fácilmente, se dice que es violencia indirecta, en tanto que no hay un alguien con la intención de causarla. En cuanto a éste último caso, la violencia indirecta, se hace con ella alusión es la llamada **violencia estructural** o **violencia social**, que por supuesto es violencia pero donde se bastante difícil identificar el agente concreto y específico que realiza tal acto de violencia. En ésta línea argumental, si nos preguntáramos por quién es el responsable de la muerte por hambre de algunas personas en sociedades capitalistas, no habría a quien endilgarle

exclusivamente la responsabilidad, el responsable es el sistema mismo: la violencia estructural.

Pero, existe otro rasgo a tener presente en la identificación de la idea de violencia, y no es otro que aquel que identifica o matiza si la violencia es ejercida con objetos o sin ellos, toda vez que la utilización de los mismos torna más agresiva y efectiva a la misma.

Muchas son pues la diferenciaciones que se deben hacer con un concepto de esta índole; Pero, pasemos a observar dos tipos de violencia que son de particular interés en este texto. Dos tipos de violencia que han aquejado en gran medida a las sociedades no sólo contemporáneas, sino históricamente a buen número de ellas: la violencia armada y la violencia política.

2.3.1. Violencia directa, armada y política.

Para esclarecer estas dos acepciones de violencia partamos en primera medida por observar que en cuanto a violencia armada, como su mismo nombre lo indica, es aquel tipo de intervención directa que recurre **a instrumentos** de ataque, bien sean éstos de fuego o corto-punzantes; y que mediante su uso se logre coaccionar, amenazar, incidir, lesionar, destruir y/o reducir al otro, para que se comporte de acuerdo a la voluntad de quien ostenta la tenencia del instrumento de agresión. A esto dirá Galtung (1995) que tal intervención “con objetos” logra que la potencialidad de lo que se interviene no se corresponda con su efectividad, así como también nos aclara que en tanto la intervención utiliza objetos, ella será nombrada bajo su esquema teórico como *violencia directa con objetos*.

En la misma vía Sanmartín (2004) distingue la violencia armada, pero en su caso la nombra como: *violencia que utiliza herramientas*, y propone que el momento más evidente del salto entre aquella agresividad connatural del ser humano, de la cual

hablábamos antes, y el ejercicio más irrefragable del acto violento como tal, es el giro en el sentido de utilización de las herramientas, utilizándolas para matar:

Las armas son instrumentos de muerte. Con ellas no sirve aquello de que todo instrumento es polivalente o, al menos, bivalente: pueden servir para el bien o para el mal. Las armas sólo sirven para el mal. Las armas, además, alteran las relaciones naturales entre humanos, porque su uso incide sobre la agresividad natural y la trastoca en violencia. (p.26)

Se hace evidente así, que la violencia armada tiene una gran influencia e intervención en los seres humanos, y ello no sólo en cuanto a aspectos directos, sino también indirectos, físicos y psicológicos en torno a los receptores de esa misma violencia. La violencia armada por definición es la manifestación por excelencia de la violencia misma, la violencia armada es violencia directa.

El asunto ahora es pensar en la relación existente entre violencia armada y violencia política, ya que esta segunda apela en muchos casos a la primera para ratificar su mismo poder. Pero para poder referir a lo menos tal relación entre violencias de ese tipo recurramos primero a diferenciar qué es violencia política y para ello acudamos a las tesis planteadas por Mario Stoppino, en el diccionario de política coordinado por Bobbio (1988), cuando se relacionan allí ambos conceptos: *violencia y política*. “*En política, la violencia tiene un papel capital*” (p. 1628) Y ese papel capital se puede observar en tanto que el Estado es quien legítimamente tiene la posibilidad de ejercer violencia sobre sus ciudadanos en algún momento; ello en términos de las funciones mismas del mismo Estado como regulador de convivencia y de las relaciones entre los ciudadanos. Recordemos en éste punto los criterios hobbesianos del Estado como “garante” de que las personas no se maten unos a otros en un estado de naturaleza, en tanto que es él únicamente quien detenta el uso legítimo de la fuerza o de la espada; así por ejemplo, quien cometiere asesinato, será castigado por el Estado siendo privado de la libertad, y en el caso de resistirse violentamente a tal condena intentándose fugar, podrá el mismo

Estado matarle por vía de sus funcionarios, si tal fuera el caso en un intento de fuga, y ese acto de matarle sería legal y en derecho.

Pero no sólo ese es el único sentido de violencia y política. Otro será el que en la pugna por ostentar el poder político en una nación, los partidos apelen a la violencia como herramienta para alcanzar el mismo control del Estado, la lucha por tener la administración tanto del ejercicio del poder como de la fuerza: violencia en su connotación legítima. Y a este respecto dirá Clausewitz citado por Arendt (2005) que “*la guerra es la continuación de la política por otros medios*”. (p. 17) No podemos dejar de mencionar el hecho de que algunos partidos políticos históricamente han tomado la violencia como herramienta para contraponerse al mismo Estado, buscando con ello la toma del poder y el control de éste, y hablamos de las disputas en términos de confrontación violenta vía la toma del poder, algunos partidos revolucionarios y contra-revolucionarios.

Y es que muchos partidos políticos que desean alcanzar el poder, saben que con el mismo tendrán bajo su propio mandato político el ejercicio de la fuerza, amén para los Estados totalitarios donde fuerza y poder político se retroalimentan. Caso contrario para las sociedades democráticas donde vía la separación de poderes es posible plantear distancias entre ambos.

Por otro lado, una forma de observar dicha asociación entre violencia y política es la que aparece en las relaciones entre estados: “*En la política internacional la violencia es obviamente un factor primario y constitutivo de la conducta y de las expectativas que en ella se manifiestan*” (Stoppino, 1988:1628). Históricamente las guerras han estado demarcadas precisamente en la disputa violenta por territorios o por recursos. El Estado apela al uso de la violencia para asegurar su dominio y poder total sobre los otros, bien sean ciudadanos u otros Estado, recordemos esa definición primera a la que llegábamos

en previas consideraciones, violencia es la intervención que una persona hace sobre otra con la finalidad de coaccionar o dirigir sus intencionalidades y/o causarle daño físico o mental.

Ahora bien, es claro que saltan a nuestra discusión toda una gama de conceptos de teoría política que habría que matizar, como por ejemplo la diferencia entre poder y violencia, entre fuerza y poder. Así como también definir qué es fuerza y qué es poder. Pero, de momento, y toda vez que el presente no es un texto de teoría política, detengámonos en la diferenciación de que la violencia puede ser usada como herramienta de coacción para asegurar intereses políticos y la política apela a la violencia en muchos casos para asegurar su capacidad de intervención en los ciudadanos.

Así, como sabemos que los partidos políticos históricamente han apelado a la violencia y también el Estado, quien lo ha hecho en muchísimas ocasiones, pero el asunto sería detenerse a pensar en la legitimidad o no de esa apelación a la violencia como instrumento de intervención y de coacción, y hasta que nivel es llevado el grado de violencia empleado, una cosa es la Huelga General como herramienta violenta de coacción (Sorel, 1976) y la utilización legítima por parte Estado de la violencia, en la detención de un delincuente, y otra cosa bien distinta es el caso de las organizaciones que apelan al terror como herramienta “política”, y el Estado que apela al terror como herramienta de disuasión y eliminación del contrario.

El terrorismo tiene la intencionalidad de generar pánico general y un extendido ambiente de zozobra apelando a la violencia desmedida y demostrada como una “furia salvaje” contra las instituciones y los ciudadanos. (Stoppino, 1988)

Y en el caso del terrorismo de Estado es asegurar su capacidad de intervención sobre los ciudadanos mediante el uso de una violencia inconmesurable “[...] *en este caso el terror*

tiene la función de inhibir la oposición potencial contra la transformación total de la sociedad o contra su conversión en una máquina perfecta de agresión [...]” (Stoppino, 1988:1630) El terrorismo de Estado es una muestra palpable de la vieja asociación violencia y política, derrotar al contrario, quitarlo del camino, demostrarle quien tiene mayor poder y fuerza.

Por último, mencionar que la relación violencia armada y violencia política, está referenciada el uso de instrumentos o herramientas de agresión para **asegurar** por un lado, en el caso de algunos grupos políticos, el ser visible políticamente, en tanto que se tiene capacidad de intervención; y por otro lado, en un sentido más genérico, la violencia armada asegura el dominio y control del otro en términos políticos y de comportamiento; quedando asegurado bajo dicha utilización de las armas, que el contrario, el adversario o la población en general no tengan capacidad de oposición política, ni ningún otro tipo de oposición.

“Tanto la violencia estructural como la violencia cultural constituyen las bases de la violencia directa.” (Ospina, 2010)

2.3.2. Violencia en el entorno escolar y el sentido de las violencias en la escuela.

Vistas las definiciones de currículum y violencia pasemos ahora a analizar el sentido o mejor los sentidos de la violencia en la escuela, direccionándonos hacia diferenciar en cual tipo de violencia en la escuela es al que nos referimos en el presente marco teórico.

Es importante aclarar si bien es de moda actual plantear la violencia escolar en el plano del maltrato entre iguales por abuso de poder o “bullying”. Y teniendo de presente los sendos estudios en dicha materia, se debe aclarar, que no es tal perspectiva de tratamiento del tema de violencia en la escuela a la que pretende referirse este trabajo de

investigación, toda vez que más allá del tema del Bullying o matoneo escolar, existe otra clase de violencia que afecta a la escuela, una tipología de violencia que puede ser entendida como violencia directa en tanto que es una intervención directa de unos sobre otros, pero que adquiere un matiz distinto y no poco agresivo, nos referimos aquí a la violencia del tipo armado. Violencia en la que media en ella la utilización de armas de guerra. A este respecto publica la UNESCO en el año 2007 el informe: *“Education under attack: A global study on targeted political and military violence against education staff, students, teachers, union and government officials, aid workers and institutions”*. Informe que en realidad es el resultado de una investigación encargada por dicho organismo y que centra su atención sobre el aumento de actos de violencia armada contra estudiantes, miembros del personal educativo y directivos de los centros a nivel global. Otra perspectiva surge entonces cuando pensamos en el hecho de que la educación sea “blanco” de ataques armados deliberados.

Hablamos pues de la violencia en la escuela desde otras connotaciones. Aspectos violentos que en un primer momento son externos y que necesariamente penetran en la misma institución, teniendo repercusiones bastante lamentables no solo para la vida misma de los escolares, maestros y directivos (como es indiscutible), sino también del orden del aprendizaje. La violencia armada que hace presencia en los contextos escolares y en los sitios donde están ubicadas las instituciones educativas, hechos ambos que irrumpen en el cotidiano hacer de la escuela dejando una estela de dolor, temor y zozobra. Replanteamiento del ser de la escuela y su dinámica en torno a otra idea de violencia, entre otros.

El citado informe de la UNESCO (2007b) ha sido actualizado en este año 2010 con otro informe de igual titulación. Y en ambos, se incluyen datos que nos presentan la situación de las comunidades educativas que están siendo víctimas de procesos de violencia armada en el mundo: Afganistán, Colombia, Iraq, Myanmar, Nepal, Tailandia, entre otros, son mencionados como países donde la escuela es objeto de esa intervención

directa y por medios armados de la que se ha hablado en precedentes subtítulos de éste trabajo. Maestros amenazados y asesinados, escuelas destruidas, estudiantes que integran a la par de sus estudios ejércitos, entre otros.

¿Cómo será la vida en las instituciones educativas que están en dichos contextos y que son objeto de violencia directa por medios armados? ¿Cuáles serán las percepciones de maestros y estudiantes de habitar una escuela hostigada militarmente? ¿De qué forma se abordará la violencia armada, como temática de estudio, en contextos de igual connotación violenta? ¿Qué ocurre con la escuela o la educación como intencionalidad cultural, civilizadora y moderna en medio de tales problemáticas? ¿Cómo responder desde la escuela a la urgente necesidad de convivencia, tolerancia, progreso y pacificación de una sociedad que está imbuida en altos fenómenos de violencia?

Preguntas todas que nos dibujan un panorama distinto al referirnos a violencia y educación. Y aunque se reconoce la necesidad de contestar a todas esas inquietudes, hay una en particular una que deseamos plantearnos en éste trabajo de investigación, y aunque si bien no pareciera ser la más urgente, podríamos decir que es una que ha menester plantearse en el camino de entender la violencia y posibles formas de contrarrestarla. Dicha pregunta es la que se refiere al abordaje o tratamiento de esa violencia armada en los temas de estudio de dichas instituciones educativas que están en contextos de violencia directa y armada.

¿Cómo se presenta, se ausenta y se le da tratamiento al fenómeno de la violencia directa y armada en el currículum de las instituciones educativas que están en contextos de violencia armada? Pregunta que nos podemos plantear como objeto de indagación en el presente trabajo, de hecho es la que abordaremos a lo largo de la parte empírica de éste estudio.

3. Diseño (s) del currículum y contextos sociales.

Ya presentadas las relaciones entre currículum oficial, oculto y violencia directa, esto es, las formas en que desde una estructuración asignaturista tradicional, se han venido presentando tales contenidos, e incluso vistas las formas implícitas u ocultas de operar en el ámbito escolar, debemos dirigir nuestra atención hacia las dinámicas en que estos *curricula* son estructurados o conGráficos, detallando en la intervención de las distintas *instancias y agentes de decisión curricular* (Beltrán, 1994) que interactúan para el establecimiento de tales *curricula*, porque es claro que el currículum no se conGráfico o se implanta por natura, sino que es en sí mismo un constructo social artificial, en el que interactúan diversos niveles institucionales con sus respectivos agentes, además de las necesarias interacciones con otras instancias sociales, bien sean privadas o públicas que terminan constituyendo eso que los educandos recibirán como conocimiento escolar y que les avalará como miembros de una determinada sociedad.

Pasaremos en primer lugar a dar una mirada por esos entramados de prescripción o direccionamiento macro, que establece y regula el mismo conocimiento que sobre la violencia directa pueda tenerse, continuando con la regulación (violenta) del saber escolar que realiza el mismo libro de texto en cuanto a estas y otras temáticas atañe. Deteniéndonos posteriormente en la participación del maestro en el diseño curricular, observando cómo sus pensamientos y creencias intervienen de una u otra forma en el diseño curricular que realiza para la conformación de los planes de estudio que llevarán de una u otra forma sus visiones sobre el conocimiento, la sociedad, la naturaleza y la vida misma. Finalmente re-introducimos la idea de integración curricular como una de las estrategias posibles de organización del conocimiento escolar y como estrategia para vincular la escuela a su entorno social, con las problemáticas y pormenores que él se manifiesten.

3.1 Violencia epistémica en la regulación del saber escolar sobre violencia, otra vez el libro de texto.

Sabemos que el concepto de *violencia epistémica* es presentado por notables académicos de las teorías del poscolonialismo como Dussel (1994) y de las teorías de la subalternidad (Guha, 2002; Spivak, 1988;), sin embargo, es claro que a quien debemos reconocer su desarrollo inicial es a Gayatri Chakravorty Spivak, quien en un texto publicado en 1988 e intitulado *¿Puede hablar el sujeto subalterno?* desarrolla de una manera interesante sus ideas sobre un concepto de tal potencia como lo es *la violencia epistémica*, aludiendo con éste fundamentalmente, las formas en que se impone determinada *episteme* a una cultura o grupo social que la “adopta” o recibe para sí, luego de la anulación de la suya propia de manera sistemática, por parte del grupo o clase social que inculca y/o impone la foránea, los ejemplos que propone Spivak (1988) a este respecto, siendo bastante sugerentes, nos ilustran en que no necesariamente estamos refiriéndonos a una anulación e imposición epistémica que esté mediada por ejercicios de violencia directa (aunque en varios casos puede serlo), sino que pudiera parecer que dicho ejercicio de violencia, se efectuara de manera impasible, socavando las estructuras sobre las que se soporta un sistema cultural, social, religioso, educativo o jurídico, e implantando la nueva episteme, esto es, la del grupo social, bien sea político o económico, hegemónico.

Ahora bien, para nuestro caso curricular dicha noción de *violencia epistémica*, nos posibilita visibilizar otra de las formas en que son manifiesta o subterfugiamente anuladas *las epistemes* de los grupos sociales (educativos) o profesionales (en el caso de los maestros), que se encuentran y desencuentran en los ámbitos escolares. El libro de texto pudiera decirse interviene en la construcción social del conocimiento, imponiendo o inculcando determinada *episteme* sobre el conocimiento escolar como tal y para nuestro caso una epísteme muy específica, aquella que impone sobre las formas de comprensión social del *fenómeno violento*, una idea específica del mismo, emanada de

centros de poder institucional (el Estado), religioso (la Iglesia) o de algunos sectores privados de la sociedad (las editoriales).

Como antítesis de lo anterior, pudiera decirse que precisamente el libro de texto se encarga de modificar las estructuras erradas de conocimiento subjetivo, en determinadas comunidades o visto de otra manera, el libro de texto circunscribe y condensa el *logos* escolar que permitirá superar la vana *doxa*, vulgar y popular que se manifiesta en las comunidades a las que se lleva educación. Pero, nos queda una pregunta, ¿acaso esas comunidades construyen y son participes de los conocimientos sobre violencia directa, política o social que se presenta en tal material curricular, utilizado en los procesos de enseñanza aprendizaje, como lo es el libro de texto?

El problema acá esbozado, no es que el libro de texto sea un material de consulta válido o no, las tradiciones didácticas y escolares, así como la historia misma del manual escolar nos demuestran su validez e histórica utilización, el asunto es preguntarnos por cuáles conocimientos son los que se presentan sobre violencia directa en dichos manuales y además reflexionar sobre qué prácticas escolares de construcción de conocimientos sobre violencia, se anulan a través del uso del mismo manual escolar, inoculando determinada episteme sobre la idea violencia directa, e imposibilitando el ejercicio de racionalización, reflexión y discusión que pudiera proponerse o presentarse en las propias comunidades que deberían reflexionar sobre la violencia misma. No olvidemos que el libro de texto es otro interventor socio-cultural más, en la construcción de la identidad cultural (Morales, Kiss y Guarda, 2006) de los grupos sociales que se ven influenciados por sus efectos, por tanto, si este anula de formas diversas, la posibilidad de contradicción o construcción de una episteme comunitaria y escolar, estaría precisamente violentando epistémicamente el quehacer racionalizador de las comunidades académicas que le tienen como fuente documental válida.

Los estudios que se han realizado sobre el libro de texto y sus implicaciones en el quehacer escolar son de una muy prolífica producción, baste para ejemplificar ello con

lo reportado por el *Centro de Investigación MANES* (Manuales Escolares) de la UNED, quien a junio de 2011 presentaba que sólo en España, en la *Bibliografía sobre manuales escolares* se contaba con más de 660 materiales aproximadamente, que a manera de artículo de revista, libro, tesis o monografía, se da cuenta allí, de que el libro de texto hace un aporte enorme a los ámbitos escolares. Resultado precisamente de la enorme influencia que tienen estos materiales de trabajo para la vida escolar y con producción anual de millones ejemplares en el mundo y de lectura por supuesto de millones de estudiantes y millones de profesores cotidianamente (Ramírez, 2002).

Podemos así referir algunos trabajos de los más recientes y escogidos aleatoriamente a manera de ejemplo sobre las líneas de investigación sobre libros de texto, como lo pueden ser los trabajos de Táboas y Rey (2011) donde se realizó un análisis de contenido de fotografías públicas en libros de texto para la asignatura de Educación Física, precisamente por la potencia que tiene la imagen para comunicar, ejerciendo de mecanismo de control a los sujetos educados, toda vez que promueven la admisión no reflexiva de pensamientos en los escolares y reproduciendo para su caso de estudio estereotipos de género desde el ámbito escolar.

Así mismo Álvarez, Sureda y Comas (2012) se proponen analizar el tratamiento del concepto de Desarrollo Sostenible que se da en los libros de texto de la E.S.O., utilizando la metodología de análisis de contenido para dicho propósito y concluyendo que no obstante la relevancia del tema de Desarrollo Sostenible en las sociedades contemporáneas, solamente en seis (6) asignaturas de toda la etapa de formación secundaria es trabajado dicho concepto además de encontrar que la importancia que ese concepto adquiere en los libros de texto es reducida en algunos casos e inexistente en otros.

Por esta misma vía Caurín y Martínez, (2013) estudiaron, mediante la metodología de redes sistémicas, el tratamiento de la biodiversidad que se da en los libros de texto de segundo ciclo de educación primaria en la Comunidad Valenciana, descubriendo lo

insuficiente e incompleta de dicho tratamiento en los mencionados libros, no posibilitando una adecuada comprensión de dicho término en los infantes. Cabe señalar en cuanto al aspecto metodológico utilizado en esa investigación y nombrado como *redes sistémicas*, proviene de la lingüística sistemática y tiene que ver con el interés en la “...*descripción y representación del significado de los recursos semánticos del lenguaje*” (Caurín y Martínez, 2013: 105) construyéndose para dicho análisis un cuadro sistémico para clasificar respuestas, que estructuran posteriormente las redes de significado que tienen los términos indagados, en su caso puntual la biodiversidad.

Ahora bien, por contraste al alto número de investigaciones sobre libros de texto, en cuanto a multiplicidad de conceptos o aspectos educativos variados, podemos mencionar que es marcadamente menor la producción sobre la reflexión del tratamiento que en textos escolares se hace del concepto de violencia (o de términos asociados a ella), hasta el punto de hacerse notable que países como México, desde su legislación más actual viene reclamando la inclusión en dichos libros de texto, de contenidos como *prevención de la violencia escolar, la educación para la paz y los derechos humanos*, entre otros temas de planteamiento transversal³⁶ y que manifiestan alguna relación con nuestra preocupación teórica.

Se hace entonces importante destacar, que los trabajos que un centro de investigaciones sobre libros de texto y manuales escolares de histórica trayectoria y reconocimiento mundial como lo es el *Instituto Georg Eckert para la Investigación Internacional sobre Libros de Texto*³⁷, tuviera su origen precisamente en la investigación sobre esta temática después de los fenómenos de hiper-nacionalismo de la Primera Guerra Mundial, cuando la UNESCO posteriormente al fin de la guerra, promoviera precisamente la

³⁶ Ver el ACUERDO número 689 del Secretario de Educación Pública de México, por el que se establecen los lineamientos a que se sujetará el procedimiento de evaluación para autorizar el uso de obras destinadas a servir como libros de texto en las escuelas secundarias del Sistema Educativo Nacional que se sometan a consideración de la Secretaría de Educación Pública.

³⁷ El *Das Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung*, es un centro fundado en el año

investigación en dicho campo, dado que el “...*papel negativo desempeñado por los libros de texto en la configuración de la idea de enemigo había quedado ya muy claro.*” (Página web oficial del Georg Eckert Institute, sesión de historia, S/F).

Además debe señalarse el papel que ha desempeñado esta línea de investigación, en la comprensión internacional posterior a acciones bélicas de notado impacto, como lo fue el acuerdo Franco-Alemania sobre temas controversiales en los libros de texto (Franco-German Textbook Commission) alcanzado en 1951 y el desarrollo del trabajo de la “Comisión Germano-Polaca de libros de texto” en 1975 (Ruchniewicz, 2008); además del trabajo sobre libros de texto, desarrollado en por el Instituto de Investigación para la Paz en el Medio Oriente³⁸ donde se puso en marcha el proyecto de investigación «*Learning Each Other's Historical Narrative in Israeli and Palestinian Schools*», en el cual se presenta desde un ejercicio de narrativa construido por ambas partes enfrentadas y en sus propias lenguas maternas, la historia y por menores del conflicto palestino-israelí. Solucionando en parte el hecho de que los alumnos y alumnas “... *que estudian la historia en tiempos de guerra o conflicto aprenden un solo lado de esa historia*” (Adwan, Bar-On, y Musallam y Naveh, 2003: 3).

Es importante señalar que las discusiones, recomendaciones y análisis sobre los contenidos de libros de texto, en relación con las temáticas de guerras y visión del oponente no son nada nuevas³⁹, aunque tampoco desactualizados, el debate está servido. Tal como podemos observarlo con Banerjee y Stöber (2010) quienes mencionan que los

³⁸ El Peace Research Institute in the Middle East, es como ellos mismos se describen en su página web “...*una organización no gubernamental, sin fines de lucro establecida por investigadores palestinos e israelíes, con la ayuda del Instituto de Investigación de la Paz en Frankfurt, Alemania. El propósito de PRIME es perseguir la convivencia mutua y la consolidación de la paz a través de actividades de investigación y difusión conjuntas*”. Puede consultarse más sobre este centro en la página web <http://vispo.com/PRIME/>.

³⁹ Nos recuerda (Eckhardt, 2010) que desde 1925 la Sociedad de Naciones se interesó por el tema de los libros de texto con la llamada *Resolución Casares*, que pretendió regular y mejorar la historia en los libros de texto, para la promoción de la paz, y que finalmente no fue oída para hacer una regulación internacional de estos. Y en el año de 1932, dicha Sociedad de Naciones publicó el informe crítico sobre el estado de los libros de texto de la historia sujetos, geografía, y educación cívica y moral.

retos actuales en este campo tienen que ver con lo que se ha entendido como la búsqueda de un "libro de texto europeo" que aborde en conjunto y para toda la unión temas como inmigración, escuelas internacionales y evaluación, discusiones que llegan después de los temas de guerras internas europeas.

De igual manera Deepa (2010) y Podeh (2010) indagan, por un lado la primera autora, en los efectos y dinámicas de los libros de texto en los conflictos por la unificación de los criterios de construcción de la idea de nación en los estados del sur de Asia y en el caso del segundo autor, explora en los libros de texto publicados de 2000 a 2010, con respecto al mencionado conflicto Palestino-Israelí, descubriendo que no son muchos los cambios hechos en los libros de texto, con respecto a las posiciones políticas representadas en tales textos.

Sobre esto último nos interesa volver a mencionar el ejercicio investigativo realizado por el PRIME sobre dicho conflicto del medio oriente, por el contraste que marca la narrativa histórica sobre quién es el enemigo en los procesos de enseñanza de la historia, poniendo en confrontación cognitiva al sujeto educando (y al profesorado por demás) con los discursos bélicos y violentos que se encuentran afincados en los grupos sociales víctimas de históricas disputas. La metodología empleada en dicho ejercicio fue la recolección por separado, de las narrativas del mencionado conflicto Israelí-Palestino, hechas por estudiantes y maestros de ambos países, quienes posterior a la construcción de un manual unificado y que relata las narrativas de ambos, fue puesto a prueba en aulas de colegios de ambas partes.

La investigación mostró que los libros de texto empleados por los maestros en los colegios estudiados, suelen estar centrados en el conflicto que padece ese grupo social, con la información de las respectivas pérdidas humanas y sufrimientos, cuando por contrario los contenidos que presenten los periodos de paz y co-existencia no son presentados o se descuidan. Los investigadores destacan a su vez que del profesorado convertido en emisario cultural de la nación se ve sometido a que destaque la bondad de

esta frente a la maldad de la otra parte contendiente (Adwan, Bar-On, y Musallam y Naveh, 2003).

Una herramienta por tanto bien relevante para indagar en los libros de texto en torno la categoría violencia directa o armada es el concepto de ideología, vinculado precisamente a los desarrollos teóricos de las críticas que emanaron de la Escuela de Frankfurt y entendiendo puntualmente por ella, a lo referido anteriormente, cuando aludíamos con Torres (1991) como una visión del mundo que marca las pautas de comportamiento en él, además de los significados que se conGráfico a partir de esta. No pudiendo pasar de largo, por la claridad que a este respecto hace Silva (2001) cuando nos recuerda que uno de los primeros en trabajar dicho concepto de ideología con relación a los sistemas escolares fuera Louis Althusser (1970) en su ensayo *Ideología y los aparatos ideológicos del estado*, donde según el mismo Silva (2001) en su reflexión de las tesis de Althusser, la ideología tiene que ver con las creencias que nos hacen ver legítimas, determinadas estructuras sociales, además de que ellas se entregan y difuminan a través del quehacer escolar.

Y es que entre otras tecnologías educativas, que hacen parte de la cotidianidad de la escuela, el libro de texto es una herramienta que además de coadyuvar a las labores de enseñanza y aprendizaje, paralelamente y para el interés puntual de los discursos de los Estados y su ideología, son material imprescindible a la hora de conformar tanto la nación, como las identidades de sus conciudadanos. Una relación indiscutible entre libros de texto e ideología, incluso una tautología según Blanco (2001), quien dirá que es impensable eliminar o evitar la realidad de dicha relación, en torno a lo que cumplen política e ideológicamente los libros de texto en los educandos.

También Martínez y Rodríguez (2010) plantearán en su momento, que la relación entre el currículum y los libros de texto supone un ejercicio dialéctico siempre abierto en torno a los ejercicios de selección y legitimación del conocimiento impartido en las escuelas, entre otras cosas, porque él puede ser entendido como “*el principal recurso de*

la instrucción...” (Martínez y Rodríguez, 2010: 249) Y por este mismo sentido González García (2005) planteará que material curricular como lo es el manual escolar, es un modo de interpretar, comprender y hacer currículum, convirtiéndose por tanto, dicho material educativo, en un soporte para la instrucción y que depende del uso que haga el profesorado de él, y que en realidad sea un medio para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

Es claro que un trabajo teórico imprescindible para comprender dichas relaciones del currículo y la ideología es el de Apple (1986), acercándonos un poco más a la más a la comprensión de la legitimidad del conocimiento escolar, tal como él mismo lo declara, en Apple (1993a) donde se preguntará por cuáles conocimientos son los que tendrán más valor en el currículum escolar y de quién son explícitamente esos conocimientos, aclarando subsecuentemente que *“Lo que se considera conocimiento legítimo es [...]el resultado de complejas relaciones de poder y de luchas entre clases, razas, sexos y grupos religiosos identificables”* (Apple, 1993), conocimiento que se materializa y entrega en los libros de texto, material curricular de consulta del profesorado y por excelencia de los estudiantes (Gimeno, 1997, 1988)

La investigación pues en esos elementos ideológicos que delimitan los libros de texto no es poca, encontramos diversas líneas de trabajo y metodologías para indagar en los mismos, a este respecto resulta bastante clarificador como lo decíamos el texto de Martínez y Rodríguez (2010), quienes sintetizan y aluden nueve (9) líneas de trabajo para el desarrollo de una investigación al libro de texto, destacándose para nuestro caso la que ellos llaman *“El discurso ideológico subyacente en los materiales”* (p. 260) destacándose en esa vía las investigaciones de De la Caba y López (2005), Ecologistas en acción (2007), Jares (2008) y Senis (2004).

La investigación de Caba y López (2005), con una muestra de 24 libros de Educación primaria en el área del conocimiento del medio, analiza las actividades de participación que se proponen en esos textos desde una metodología utilizando una metodología de

corte mixto y que les permitió describir y cuantificar los tipos de actividades indagadas. Encontrándose con que las actividades que requieren competencias activas (tomar decisiones, crear, desarrollar proyectos comunes) son mucho menos de las esperadas para todas las editoriales, además

Otra investigación importante de señalar es la llevada a cabo por Ecologistas en Acción (2007) con respecto al currículum oculto que se encuentra presente en Sesenta (60) libros de texto de distintas asignaturas escolares (Quince (15) en total) y de Diez y Ocho (18) diferentes editoriales, analizando temáticas como: pobreza, migraciones y ecología; la ocultación de las mujeres y su aportación a la sostenibilidad; el proceso de mercantilización de la vida; el futuro distorsionado o inexistente y las guerras y los conflictos, entre otros muchos aspectos estudiados. Encontrando precisamente en el tema de la guerra y los conflictos que *“el tratamiento que los libros de texto hacen de las guerras excluye los impactos de las mismas con relación a la sostenibilidad”* y que *“Existe una valoración negativa del conflicto, equiparándolo a la violencia o a la guerra...”* (Ecologistas en Acción, 2007: 87) teniendo en cuenta que no son, ni significan lo mismo. Es importante referir que los investigadores realizaron dos análisis en el proyecto uno análisis semiológico y otro de contenido de los textos incluyendo tanto palabras como imágenes.

Jares (2008) estudia siete libros 3º de la ESO, publicados en el primer año de la asignatura de educación para la ciudadanía, muestra suficiente para según investigador, para estudiar el total de textos utilizados en las comunidades autónomas españolas en esa (para la época) recién asignatura. Utiliza además para su análisis un esquema conceptual basado en el triángulo ciudadanía derechos humanos y democracia. Y encontrando errores conceptuales graves en algunos de dichos textos, como lo es la confusión entre sexo y género, la visión negativa del conflicto, la alusión al holocausto solamente como el ocurrido contra el pueblo judío, toma de posiciones y adoctrinamiento religioso, ocultamiento de diversas formas de violencia, entre otros. Concluye el autor su

investigación con la necesidad de hacer un debate amplio con respecto al tratamiento de esos contenidos sobre ciudadanía tan indispensables en la actualidad pero deformados ideológicamente en la gran mayoría de los textos estudiados.

Ya en el plano de esquemas de análisis propuestos para los estudios e investigación de libros de texto debemos, además de las metodologías señaladas, debemos destacar el trabajo académico de Martínez (1995, 2001, 2002) en este respecto, quien esboza toda una trayectoria crítica en el ámbito español de dicho material curricular, destacándose como esquema para un estudio de los mismos el publicado como “*Guión para el análisis y elaboración de texto y construcción de materiales curriculares*” (Martínez, 1995) en donde se propone aparte de un ejercicio de fichaje, un esquema de interrogación a los textos denominado por el autor como esquema-cuestionario y con el que “*donde el bisturí de nuestra mirada debe profundizar más para encontrar los significados ocultos tras los aspectos más formales o aparentes*” (Martínez, 1995). Señalando por su relevancia el ítem que tiene que ver con los contenidos culturales que se seleccionan, el código de esa selección y lógica de secuenciación y estructuración de contenidos.

Ahora bien, no menos importante, es señalar que si bien se ha hablado de la incidencia y utilización de la red de redes como recurso alternativo al libro de texto en el ámbito escolar (Adell, 2004), siendo la Internet, para los más optimistas, más democrática, pudiéramos argumentar que desde esa noción de *violencia epistémica* generada en los ámbitos escolares, la internet puede muy bien perpetuar o trasladar dichos ejercicios de anulación o inoculación de principios de legitimidad o incluso validación epistémica de la violencia misma en las comunidades, toda vez que múltiples grupos xenófobos, ultra-religiosos, violentos o terroristas de izquierdas o de derechas, alientan el uso de la violencia como vía legítima de acceder a derechos. Corroborando ello en estudios como páginas como

Por ello recalcamos en el valor de la mediación del maestro, para la selección del material escolar estudiado y las fuentes de consulta disponibles para comprender y problematizar los fenómenos que como la violencia directa o las violencias en general, necesitan de toda una comunidad de aprendizaje, que las problematice desde el aula y ello desde sus comprensiones subjetivas o experienciales de ella misma.

Finalmente recordar, que tal como manifestábamos al principio de este apartado, sobre el ejercicio de cierta violencia epistémica mediada por el libro de texto, en torno a la supresión de las identidades de un grupo social por otro. Caso puntual será, el que se presenta, de obnubilar por efecto de su implantación epistémica, la comprensión que la comunidad educativa pueda tener sobre los fenómenos de violencia que ella misma padece y/o la influencia que dicho manual escolar realiza, en los debates e indagación que dicho contexto escolar, pudiera realizar sobre las causas y efectos de las problemáticas sociales complejas de su entorno más próximo, por efecto precisamente del *desperdicio de la experiencia particular del sujeto* que hace la escuela (Martínez, 2010) y que se potencializa desde dicho ejercicio de violentamiento epistémico que promueve y efectúa, en cierto sentido, dicho manual escolar o libro de texto.

La violencia epistémica ejercida por los libros de texto, puede obnubilar o negar precisamente, los ejercicios de violencia directa y/o simbólica que las propias sociedades o comunidades padecen cotidianamente. Investigar sobre las formas en que es representada y contada la historia, la cotidianidad y el rigor de las violencias sociales, hace parte fundamental del quehacer educativo, por contrario de la vía de silenciamiento, negación o anulación de las realidades de esas mismas comunidades, conGráficondo estos efectos, por otra vía aquel currículum proscrito que es mencionado en el apartado que corresponde del presente marco.

3.2. Maestros y maestras en el moldeamiento y accionar curricular en contextos de violencia directa.

Entendiendo con Clandinin y Connelly (1992) y con Craig y Ross (2008) al maestro como un fabricante activo de currículo. Y teniendo de presente a su vez que siempre que se habla del currículum, por lo menos desde los trabajos de Schwab (1969), Stenhouse (1991) y Gimeno (1988), es preciso hablar del papel de las maestras y maestros en la deliberación y el diseño curricular que ellos mismos desarrollan en su quehacer educativo, razón por la cual nos es imprescindible preguntarnos por la participación de estos en tales diseños y ejecución curricular, cuestionando de paso las formas en que el pensamiento, concepciones y creencias de este colectivo profesional tienen que ver con los mismos diseños de *curricula* y su posterior ejecución, toda vez que sabemos que el sujeto maestro vive y desarrolla su labor en contextos sociales determinados, de los cuales él mismo es un sujeto de aprendizaje de nociones políticas, culturales, económicas y religiosas, idearios que pasarán a hacer parte de sus creencias, concepciones del mundo y de su constitución misma como profesionales de la educación, esquemas personales simbólicos y de significados, que de una u otra manera pueden filtrarse no sólo en sus consideraciones sobre el aprendizaje de sus alumnos, sino también en propios sus criterios de enseñanza de algunos temarios y muy probablemente en la selección, presentación, invisibilización o negación de determinados contenidos. De igual manera queremos preguntarnos en el presente apartado, por aquello que se ha llamado como la experiencia en el profesorado (Pérez y Contreras, 2010), estudiándola tanto desde la idea de experiencia educativa como de sus propias experiencias vitales y personales, indagando en las relaciones que puedan existir entre el concepto de experiencia con los de creencias y concepciones de maestros, así como también examinando, por esta misma vía, algunas ideas de ese conjunto de variables que en la investigación del pensamiento del profesorado se ha propuesto, y que devela sus

relaciones con los diseños curriculares y su materialización en el accionar curricular en aula.

3.2.1. Participación del maestro en el diseño curricular.

Decíamos que a la hora de hablar del currículum, un autor como *Joseph Jackson Schwab* no puede pasarnos de largo, esto se debe a que en la propia historia del currículum, atada inicialmente a una concepción estrictamente técnica (Gimeno, 2002) y sistémica (Reid, 2002), nos encontramos un punto de reacomodación en su campo conceptual y práctico con dicho autor, quien reconoce en *el currículum* su carácter de ser algo mediado socialmente, esto es en palabras de Bolívar (2008), cuando reflexiona sobre las ideas Westbury (2005), quien dice que con Schwab se trata de la introducción de “...un punto de vista alternativo para pensar la realidad educativa, como lo es la disciplina de lo práctico” (p. 167).

Es Schwab entonces quien después de comentar la condición “agonizante” del currículum hacia finales de los años 70, mediada para entonces por su exclusivo sentido teórico, quien nos permite dirigir la atención hacia la relevancia de su sentido práctico y deliberativo, siendo allí, donde junto con especialistas, sicólogos, historiadores, sociólogos y administradores, el profesorado encuentra su posibilidad de participación en la deliberación sobre los objetivos, los libros de texto, el aula, la evaluación y los cambios de los *curricula*. Así como también se visibiliza la necesidad de una presencia activa de los maestros en la deliberación y diseño curricular, denotandose ello precisamente porque “*los maestros seleccionan el material contenido en esas obras y modifican su tratamiento (a menudo acertadamente), y pueden malograr la intención implícita*” (Schwab, 1969) del contenido curricular, llámese libro de texto, unidad didáctica, proyecto educativo de centro, etc. O por el contrario puede, esperando que mayoritariamente sea así, potenciar esas intenciones implícitas en pro de las

comunidades de influencia de dichos conocimientos que circunscriben los *curricula* y en nuestro caso particular los *curricula* que tratan temas sobre la guerra, la violencia o la barbarie.

De igual manera reconocemos con Stenhouse (1991) la introducción de la Gráfico del profesor como un agente de cambio valido en el quehacer curricular, desmarcándose de aquellaa tradición meramente técnica y sistémica en la historia del currículum, donde los maestros y maestras eran agentes pasivos en los procesos curriculares que encuadraban sus propias prácticas. Los maestros son parte activa del quehacer curricular y escolar (Gimeno, 1988), por ello sabemos que en éstos reposa en gran medida la materialidad de los contenidos que son entregados a los educandos, y esto opera en sus correspondientes procesos de enseñanza-aprendizaje, mediados por complejos procesos de selección y acomodación del conocimiento disponible.

Por esta misma vía Grundy (1991) entiende a *los profesores como creadores de currículum*, toda vez que estos acomodarán invariablemente las recomendaciones o diseños curriculares técnicos a sus propias necesidades de aula, resultando ser el currículum en realidad aquello que los y las estudiantes reciben por parte de sus maestros en la clase, más allá de las planificaciones foráneas o prescriptivas de la misma.

“Si el currículum es, antes que nada, una práctica desarrollada a través de múltiples procesos y en la que se entrecruzan diversos subsistemas o prácticas diferentes, es obvio que en la actividad pedagógica relacionada con el currículum, el profesor es un elemento de primer orden en la concreción de ese proceso.” (Gimeno, 1988: 196)

Vemos entonces que no nos encontramos ante un asunto nuevo, varios son los autores y autoras de referencia, que defienden esa participación del profesorado en el quehacer curricular escolar (Westbury, 2002; Reid, 2002; Zeuli y Buchmann, 1988; Gimeno, 1988, 1997, 2010). De igual forma son múltiples las investigaciones que se han realizado y que se vienen realizando sobre ello, de las cuales podemos mencionar, entre

otras, a Huizinga, Handelzalts, Nieveen, y Voogt (2013), quienes en un texto intitulado: *Protagonismo docente en el diseño curricular: necesidad de apoyo experto para la mejora del diseño docente*, ratifican la ya larga tradición del protagonismo docente en el diseño curricular, aunque develan a su vez la necesidad de cierta experticia para la realización de un buen diseño del mismo, recomendando el apoyo del personal docente con experiencia en dichas tareas a los profesores más inexpertos, para la consecución de adecuados esquemas curriculares.

Así mismo Giraldo y González (2009) en una mirada hacia la participación docente en la construcción curricular, realizan una síntesis de las posturas que históricamente no estuvieron a favor de la participación del docente en esos diseños (Ralph Tyler y Silvia Taba, fundamentalmente), contrastándolas con las de algunos de aquellos que sí la tuvieron en cuenta (L.W. Stenhouse, José Gimeno, U.P. Lundgren, Henry Giroux, George Posner y Ángel Díaz), concluyendo en que es posible cierta conciliación entre posturas, desde una redefinición del diseño curricular en términos de una construcción curricular participativa, que realmente vincule el currículo y sus profesores a través de adecuadas prácticas de enseñanza.

Por otra parte Arnaiz (2012), reconoce que en la configuración de la escuela del siglo XXI, donde se debe promover una educación democrática e inclusiva, es importante que entre otros elementos, exista un ejercicio de trabajo colaborativo. Donde maestros y maestras como parte activa y miembros de esa misma comunidad, deben ser partícipes del propio diseño de currículo, teniendo en cuenta la no poca importancia de una cultura de trabajo colaborativo que medie en la estructuración de la misma organización escolar y curricular.

De igual manera, Álvarez (2012) recuerda que las visiones prácticas y críticas del currículum, propusieron en su momento (y por supuesto hoy en día lo continúan haciendo) un papel activo del maestro en el diseño curricular, en contravía de los modelos técnicos que lo desaconsejaban y que fueron superados por unas concepciones

de organización flexible y democrática de los *curricula* que han dado la voz al profesorado que les diseña y ejecuta.

Niemi (2013) nos muestra como en el sistema educativo finlandés “*todos los profesores [...] son considerados líderes en sus respectivas áreas específicas, esperándose de ellos que hagan activas contribuciones al desarrollo del currículo*” (p. 123). Además de promoverse, en dicho sistema educativo, la formación del profesorado hacia una comprensión crítica de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y del material curricular disponible, quedando ratificada de esta manera, la responsabilidad de los maestros en los diseños curriculares locales.

Se debe reconocer igualmente que, tal como lo menciona la investigación de Mouraz, Leite y Fernandes (2013) para el caso portugués, la promulgación de una identidad profesional de los maestros sobre la base de una hipótesis que realmente muestre su rol como reales diseñadores de currículum todavía está lejos de haberse alcanzado en su totalidad. El quehacer prescriptor de las reformas educativas de la gran mayoría de países socava tal contingencia, muestra empírica de ello podría ser la reforma de la legislación educativa española de 2013, donde a pesar de una gran oposición y desconcierto del profesorado por tal reforma (Bolívar y San Fabián, 2013; Foro de Sevilla, 2012), se aprobare la llamada Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en donde quedó suprimida la asignatura de Educación para la Ciudadanía de los *curricula* españoles.

Sabemos pues que en últimas “*...el desarrollo curricular se produce en un sentido muy real en el nivel de la práctica de clase, con independencia de que pueda haber sido diseñado en otra parte.*” (Grundy, 1991:65) y esa materialización viene mediada por un colectivo profesoral que se hace partícipe del diseño y estructuración curricular. Aunque nos surja una pregunta: ¿En esa participación activa del maestro en el diseño del currículo no se filtra su propia subjetividad, sus creencias (que le vienen del medio

cultural que habita) y sus consideraciones sobre el propio conocimiento, la sociedad y sus posturas políticas e ideológicas?

3.2.2. Creencias, concepciones y teorías (socio-políticas) implícitas del profesorado en el diseño curricular.

Puesta sobre la mesa la relevancia de la participación del maestro en el diseño y selección de conocimientos para la configuración del currículum escolar, es importante dirigir nuestra mirada sobre este profesional, que tiene entre sus tareas más relevantes, la selección y toma de decisiones sobre el conocimiento que conformará el currículum escolar de los educandos a su cargo. Y precisamente por el hecho de que las decisiones curriculares de los maestros y las maestras, están mediadas por ciertas *reglas de composición* (determinaciones) del propio currículum (Beltrán, 1994), además de que esas decisiones nunca son del todo autónomas (Beltrán, 2010), es importante preguntarnos por los mecanismos que operan en el maestro que toma esas decisiones curriculares frente a otras. Y ello claro, de acuerdo a específicos criterios, bien sea profesionales, epistemológicos, políticos, culturales o incluso experienciales, todo lo anterior mediado por los pensamientos, las creencias y las concepciones personales que el profesorado tenga al respecto.

Llegamos pues a la necesaria pregunta, en el presente capítulo, sobre si los pensamientos y las creencias personales que tiene el profesorado, llegan a filtrarse en los procesos selectivos de contenidos del currículum. Cuestionamiento al que debemos responder inicialmente que son varios los estudios y autores que avalan una hipótesis de tal calibre, siendo de plano, este tema en sí mismo, una línea de investigación bastante desarrollada en el mundo académico y sobre la que se ha tenido especial atención en más de 30 años de investigación educativa. Nos referimos pues a aquella línea de estudios que es nombrada de manera general como: *investigación sobre el pensamiento del profesorado*.

Ahora bien, teniendo clara la gran extensión y prolífica producción en este terreno⁴⁰, nos allanamos a algunas de las consideraciones de la investigación documental realizada por Feliciano y Jiménez (2006), quienes posterior a una juiciosa revisión de la literatura de los últimos años, comentan que sobre este tema en particular (el pensamiento del profesorado) se viene escribiendo de manera fértil desde el año 1980, mencionando además en primer término, la existencia de una amplísima diversidad de conceptos en torno al estudio del pensamiento docente⁴¹, y también la diversidad de modelos explicativos que se conGráfico en la misma.

Pero, resalta el hecho de que uno de los problemas no resueltos por las elaboraciones académicas en la investigación sobre el pensamiento del profesorado, sea “...*la conexión entre conocimientos subjetivos [del profesorado], más o menos vinculados a entramados culturales, y las teorías formales divulgadas a través de la formación profesional de los docentes y que están presentes en la cultura a la cual pertenece.*” (Feliciano y Jiménez, 2006).

Llamando lo anterior particularmente la atención, a nuestro objeto de estudio, toda vez que a la hora de pensar en el concepto de violencia directa y armada en determinadas sociedades, es muy probable que ella misma (la violencia), se localice y afinque en prácticas culturales de la propia comunidad circundante (Currier, Holland, Rojas, Lisseth, Herrera y Foy, 2013 y Kanayet y Torrente, 2005), en las cuales habitan los maestros y maestras, que por supuesto, hacen selecciones y toman decisiones sobre conocimientos determinados de su asignatura específica o profesional, para conformar posteriormente los respectivos *curricula* que estructuran el conocimiento escolar de los centros educativos. Además de la obvia necesidad, que dichas *teorías formales* que se entregan a los futuros maestros en su etapa formativa, deben estén abordadas en los *curricula* de educación superior que forma a los mismos, con un conocimiento amplio e

⁴⁰ Ver: Shulman (1986, 1987), Pajares (1992), Marrero (1988, 1993, 2010a y 2010b), Feliciano y Jiménez (2006).

⁴¹ En su investigación teórica fueron detectados por Feliciano y Jiménez (2006) alrededor de 42 términos que aluden a la temática pensamiento del profesorado.

intereses investigativo sobre el tema de la violencia o las violencias en particular, pero como ya se mencionaba en anterior capítulo en las agendas investigativas de las facultades de educación, el tema de la violencia está centrada en el tema del Bullying y no necesariamente en la reflexión de las temáticas de la violencia directa y simbólica que afectan y atacan en el entorno escolar (UNESCO, 2010).

Y si bien no es nuestro objeto discutir acá políticas de educación superior en la formación de maestros y maestras, sí que consideramos relevante lo anteriormente mencionado, para desprender el análisis sobre las selecciones y toma de decisiones del conocimiento que conformará el currículum escolar, cuando se está en entornos sociales violentos, ya que el maestro no toma decisiones curriculares en abstracto, sino que lo hace desde y en medio de terrenos sociopolíticos específicos y determinados por lógicas sociales de distinta índole.

¿Existirá entonces una relación entre el conocimiento subjetivo del maestro sobre la violencia directa y los *curricula* que estructuran el conocimiento que se presenta en las clases que imparte? Pregunta de no inmediata respuesta, máxime con que tal como lo menciona Marrero (2010b) “*El ámbito de decisiones docentes es, [entre otras cosas]⁴², limitado por las fuentes de conocimiento que están delimitadas por la cultura dominante...*” (p. 224), entendiendo en nuestro caso, por cultura dominante, las prácticas y significados del grupo social mayoritario que circunscribe el ambiente de desempeño profesional del profesorado. Haciéndose más compleja nuestra pregunta, por que como el mismo Marrero (2010b) también propone es “*a partir de estas concepciones previas, [que] el profesorado cambia, modifica, altera, estropea, desarma, destruye o innova, lo que se enseña en las aulas.*” (Marreo, 2010b: 228). Lo que es enseñado por las maestras y maestros, ni es neutro ni es inamovible, sino que resulta provenir de un espacio “*controvertido y hasta conflictivo, respecto del cual se toman decisiones, se siguen posiciones y se actúa por orientaciones que no son las únicas posibles*” (Gimeno, 2010:

⁴² Agregado por el investigador.

29), transformándose en algo más complejo todo esto, cuando hablamos de espacios traspasados por problemáticas sociales tan relevantes como lo pueden ser la guerra, la violencia y/o el narcotráfico.

Ahora bien, ante la existencia de múltiples variables que se nos presentan a la hora de abordar un tema tan amplio como lo es el pensamiento mismo del profesorado y la implicación de éste en su toma de decisiones curriculares, se hace relevante detenernos en algunos de los modelos explicativos de ese pensamiento, entre los múltiples existentes, permitiéndonos esta estrategia, comprender las posibles relaciones entre el pensamiento del profesorado y el conocimiento escolar sobre la violencia que se estructura en el mismo currículum escolar, siendo esto importante entre otros aspectos por lo que expone San Martín (1985), cuando dice que “*La diferencia en [los conocimientos y...]*⁴³ *las estrategias utilizadas por el profesor en clase es consecuencia directa de las distintas decisiones que toma*”. (p, 232).

Optemos entonces inicialmente por aclarar en nuestro caso los conceptos de *creencias, concepciones y teorías implícitas del profesorado*, tratando de ver de alguna forma su incidencia en la selección y la toma de decisiones del profesorado en torno al contenido curricular seleccionado para su quehacer profesional, más no es nuestro aliento ni intención abordar completamente la vasta discusión sobre dicha línea de trabajo investigativo en *el pensamiento del profesor*, sino que bastará para nuestro caso esbozar el debate, agregando que desde nuestra exploración, en la actualidad los estudios que sobre creencias, concepciones y teorías implícitas del profesorado se han desarrollado, tienen una producción más amplia en las áreas de las ciencias naturales y exactas, que lo producido en la investigación educativa de las de humanidades y ciencias sociales y menos en lo referido a la *creencias, concepciones y teorías implícitas del profesorado* con respecto a problemáticas sociales como lo es la violencia y la violencia directa, tal como pudimos constar en nuestra revisión documental.

⁴³ Agregado por el investigador.

Teniendo de presente que las diferencias entre concepciones del profesorado y creencias de los mismos no es tan clara (Dodera, Burrioni, Lázaro y Piacentini, 2008), incluso siendo tratado en varios estudios tales conceptos como si tuvieran *diferencias sutiles*, debemos decir que por creencias del profesorado compartimos con Pajares (1992) la idea de que ellas son *presupuestos indiscutibles y verdades* que las personas tienen y que les son dadas por la propia experiencia y por la fantasía. Decantándose tal definición para nuestro caso, en torno al profesorado que también cuenta con dichos presupuestos y verdades, que de diversas maneras influyen en su quehacer profesional.

Cabe destacar que en torno a los estudios sobre las creencias del profesorado de las áreas de ciencias sociales y humanas, se nos muestran algunos trabajos que si bien no tratan directamente sobre el problema de la violencia y la violencia directa, pudieran ayudarnos a comprender un poco más el pensamiento de dicho colectivo de ciencias sociales y humanas, teniendo de presente que si bien en lengua castellana no es amplia la trayectoria investigativa en las creencias del profesorado que tiene que ver con temas sociales, políticos, morales o controversiales y su influencia en el quehacer de aula y/o diseño curricular, en lengua inglesa encontramos varios de ellos, siendo casos destacados los trabajos de Thornton (1989) quien resume una serie de estudios sobre las prácticas de aula de maestros en ciencias sociales y menciona que las decisiones de los maestros en esos *curricula* está determinada por sus perspectivas en la naturaleza de las mismas ciencias sociales. Leming (1992) por su parte examinó y comparó las creencias políticas de los profesores de magisterio de ciencias sociales y los profesores de estudios sociales, encontrando que la ideología política de los primeros era más liberal que la de los segundos, sugiriendo a su vez que esas diferencias de perspectiva tienen un efecto sobre la forma en que las ciencias sociales se enseñan, a causa de las diferentes definiciones de buena ciudadanía que tengan los propios maestros.

Así mismo, Heilman (2001) investiga sobre la relación entre las creencias de profesores sobre las ciencias sociales y los contenidos que se incluyen, describiendo las creencias

de profesores de educación secundaria sobre aspectos particularmente difíciles del "mundo real" de los jóvenes modernos y la sociedad, constatando la necesidad de tomar en serio las creencias de los profesores y los contextos sociológicos que afectan el currículo. Por su parte, Price (2008) en su estudio realizado a través de historias culturales de maestros, parte de la base de que las decisiones curriculares y la enseñanza, están influenciadas por las creencias y conocimientos que los maestros y maestras tienen, encontrando que efectivamente los maestros estudiados incluyen creencias democráticas que a veces incluso son estrechas o sesgadas.

Beall (2010), a través de varias fuentes de datos (entrevistas, observaciones y revisión documental) explora y describe las creencias de maestros sobre ciudadanía y la educación para la ciudadanía. Encontrándose elementos relevantes para comprender las percepciones de estos maestros, acerca de las ciencias sociales y sus objetivos en la enseñanza, sus concepciones de ciudadanía, las ideas que tenían sobre la educación para la ciudadanía y las influencias del maestro en la toma de decisiones del currículo. Además, surgió de este estudio, la comprensión de los niveles de compromiso político personal de los profesores investigados, que parecían ser coherentes con sus concepciones de ciudadanía, la relativa apertura en su salón de clases, y el grado en que sus estudiantes discutían temas controvertidos en el aula.

De igual manera, Oliver (2009) valorando las creencias del profesorado (así como también las del alumnado) como un parte fundamental de los procesos formativos, toda vez que ellas hacen parte de la *dimensión personal afectiva y emocional del mismo*, encontrándose atadas a la cultura propia que se manifiesta en los ambientes que tales colectivos habitan, denotándose la necesidad de incluir esas dimensiones y creencias tanto en la investigación como en los procesos formativos mismos, toda vez que dichas creencias influyen de manera importante lo que hacemos como profesionales.

Por su parte Iriarte, González y López (2010) a través de un instrumento de evaluación, recogieron y analizaron las creencias, actitudes y actuaciones de 328 docentes a la hora

de fomentar la competencia social y la educación para la convivencia dentro de sus aulas. Comprobando que tanto la sensibilización como la motivación que los profesores y profesoras tengan hacia dichos temas, son influidas sus práctica diarias de aula, desde las formas de solucionar los conflictos por supuesto, así como mejorar el clima de la clase y los vínculos que estableen con el estudiantado.

Barquín y Fernández (2002) a través de un cuestionario aplicado a 1873 profesores y profesoras andaluces, se indagó entre otras muchas cosas, en la dimensión ideológica de este colectivo profesional, encontrándose en los profesores más recientemente ingresados a la carrera docente una inclinación hacia visiones más conservadoras en sus costumbres y preferencias políticas, y una leve inclinación hacia posiciones políticas de centro y centro-izquierda en la franja de profesores de mayor edad, aspecto casi contradictorio, dada la tendencia en el profesorado estudiado a “...*buscar viejas soluciones fracasadas, a nuevos retos y necesidades socioeducativas*” (p. 89).

Pasando al tema de concepciones del profesorado, debemos decir que entendemos con Pratt (1992) a las concepciones como los “...*significados específicos vinculados a los fenómenos que luego median en nuestra respuesta a las situaciones que implican esos mismos fenómenos.*” (p. 204) Esto es que, a través de las concepciones o *significados específicos* explicamos los fenómenos que se nos presentan y damos respuesta a las situaciones que ellos mismos producen. Por tanto, cuando hablamos en el presente trabajo de concepciones del profesorado, nos estamos refiriendo a los significados específicos con que los maestros y maestras interpretan y actúan en torno a los fenómenos que se presentan en su ejercicio profesional y por su puesto vital. Tal como lo aclara el mismo Pratt (1992) cuando a este respecto dice que nosotros “...*vemos el mundo a través de las lentes de nuestras concepciones, interpretando y actuando de acuerdo con nuestra [propia]⁴⁴ comprensión del mundo.*” (pág. 204)

⁴⁴ Agregado por el investigador.

Las investigaciones sobre *las concepciones del profesorado* al igual que las de *creencias*, tampoco muestran hasta la fecha un amplio de interés sobre las problemáticas sociales que nos atañen en este texto, en concreto el tema de la violencia y menos la violencia directa; sin embargo, podemos mencionar algunos trabajos en torno a las concepciones del profesorado de ciencias sociales, como el de Ramírez (2009), quien curiosamente pese a ser de los últimos textos publicados y manifestar querer conocer las concepciones del profesorado de ciencias sociales en torno a la enseñanza y planificación de contenidos del área de conocimiento, no es muy clara la autora a la hora de dar una definición concreta de qué son precisamente las concepciones del profesorado, asociando dicho término al parecer a los pensamientos y a las opiniones de los maestros y maestras estudiados.

Vera, Soriano y Seva (2008) hacen un estudio, sobre las concepciones de 51 profesores de Geografía e Historia de educación secundaria en ejercicio, a través de un cuestionario, sobre la enseñanza de su materia, utilizando las TIC como instrumentos de aprendizaje. Concluyendo que en efecto las opiniones de los maestros y maestras investigados sobre el papel de estas herramientas de tecnología educativa en el aprendizaje mejora notablemente después de la utilización de estas, así como también sus percepciones de su papel como facilitadores y facilitadoras del aprendizaje colaborativo y por descubrimiento.

Por otro lado, Fuentes (1998), quien reconoce precisamente la mencionada escasa producción y difusión de trabajos sobre las concepciones del profesorado de ciencias sociales, devela la necesidad de que una agenda investigativa se desate por ese vértice, para acompañar la formulación de políticas curriculares nacionales dese la reflexión práctica y el conocimiento del profesorado. Y si bien tal autor no propone una definición concreta de concepciones del profesorado, ni de las creencias del mismo, se hace interesante referir lo que concluye en cuanto al pensamiento del profesorado de historia, planteando que éste se encuentra regido “...por su conocimiento; el conocimiento de los

profesores de Historia está organizado y estructurado en gran medida por las tareas que ellos encuentran y han encontrado en la clase y el entorno escolar, y este conocimiento es semi-permanente y está influenciado por las creencias, actitudes y valores del profesor” (Fuentes , 1998: 138).

Por su parte, Cuenca (2002) preocupada por la enseñanza del patrimonio en las ciencias sociales, diferencia las concepciones que se observan en el profesorado de esta área de conocimiento, como lo son, por una lado las concepciones mismas sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como también las concepciones que sobre la propia materia tiene ese mismo colectivo profesional, señalando en su estudio, que las concepciones sobre la materia enseñada o los contenidos de la misma, pueden influir en la enseñanza de esta. Ideas soportadas en una de sus partes por Evans (1988) quien hace un ejercicio de exploración bajo un esquema cualitativo, mediante entrevistas, en las concepciones del significado de la historia de los maestros, sosteniendo que las concepciones de la historia que los profesores estudiados por ella tienen, tienden a colocarlos en una de cinco tipologías propuestas: narrador, historiador científico, relativista reformador, filósofo cósmico, o ecléctico. Opinando finalmente, que las concepciones están relacionadas de fondo con las creencias y los conocimientos de los maestros, influyendo estas concepciones necesariamente en la enseñanza de la misma historia.

Ya en términos del concepto *conflicto* concretamente, Leiva (2009) expone las conclusiones de una investigación de corte mixto (cuantitativa y cualitativa) sobre las concepciones pedagógicas de maestros y maestras que trabajan en centros con diversidad cultural, sobre la interculturalidad y la convivencia, proponiéndose entre sus objetivos *“Comprender las concepciones e ideas educativas de los docentes ante los conflictos interculturales”* (Leiva, 2009: 131) concluyendo en este respecto que tendría más sentido pensar en conflictos inter-socioculturales que interculturales, además que *“los docentes son conscientes de la importancia de aprovechar las situaciones conflictivas para educar...”* (Leiva: 2009: 141) y que la mejor manera para afrontar

situaciones problemáticas y conflictivas es aprovechar las mismas situaciones para educar en valores, matizando esto último con que si bien teóricamente los docentes son partidarios de dicha significancia educativa del conflicto, sólo un porcentaje bajo de los docentes investigados valora y emplea efectivamente en sus aulas dichos conflictos como situaciones de aprendizaje, presentándose una diferencia entre lo teóricamente expresado por el profesorado y lo ejecutado en clase.

Es interesante además destacar que en el trabajo de Edwards (2003), que de manifiesto acento en las ciencias naturales, y donde su preocupación es conocer la *atención a la situación del mundo en la educación científica*, aborda para ello precisamente en uno de sus acápites, lo que la autora entenderá como preconcepciones y percepciones del profesorado y estudiantes sobre asuntos medioambientales y sociales, dirigiendo su mirada precisamente en alguno de estos como lo son *los conflictos y violencia entre diferentes grupos humanos*, señalando entre otras cosas la escasa investigación en la relación concepciones-percepciones del profesorado y problemas sociales, así como también señala la necesidad de impulsar una educación solidaria rumbo a la universalización de los derechos humanos. Planteándose finalmente en tal texto un diseño experimental para indagar, entre otras cosas, en las percepciones de 351 profesores de ciencias y en activo, de siete países diferentes y otros de Centroamérica, sobre el estado actual del mundo, poniéndose de manifiesto la escasa atención que se pone en los problemas sociales actuales del mundo.

Por otra parte, y desde el concepto de las *teorías implícitas del profesorado*, debemos reconocer lo bastante clarificadoras que resultan ser las ideas tanto de Marrero (1988, 1993, 2010a, 2010b) como de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), quienes entienden que dichas teorías se corresponden con “*unidades organizativas del conocimiento social*” (Rodríguez y Marrero, 1993: 35), denominándose «*teorías*” *porque componen un conjunto más o menos organizado de conocimientos sobre el mundo físico y social...*

[e]⁴⁵... “*implícitas*” porque no suelen ser accesibles a nuestra conciencia. Además de ser un dispositivo epistémico de construcción de la realidad... [que además]⁴⁶... *Convive con otras formas de representación de la realidad*» (Marrero, 2010a: 231). Razones por las cual abrazamos esta idea a nuestras reflexiones.

A este respecto Jiménez (2005) plantea que el concepto de teorías implícitas de los profesores y profesoras sirve como unificador de los diversos ámbitos de estudio del conocimiento del profesorado, coadyuvando a la gran variedad de matices y conceptos con los que se ha pretendido designar dicho conocimiento de los maestros y maestras, como lo son los referentes a constructos, concepciones, creencias, perspectivas, conocimiento práctico y conocimiento profesional del profesorado, entre otros. Las teorías implícitas del profesor, según la misma autora, “...*en tanto elaboraciones individuales, ...tienen soporte en el sujeto, pero al basarse en experiencias sociales su origen es cultural*” (p. 214). Por tanto, aquellas teorías que el maestro se forma para el desempeño de su práctica docente, viene entre otros, del entorno socio-cultural que le circunscribe.

Desde el punto de vista empírico, la investigación en las *teorías implícitas del profesorado* ha estado vinculada y desarrollada principalmente por ejercicios de pesquisa direccionados desde el paradigma cuantitativo, quizá por ello sea que el grueso de trabajos investigativos en esta materia se desarrolle en las áreas de ciencias naturales y exactas, tal como lo encontramos en los trabajos de Chona et. al. (2001), Arteaga e Inciarte (2008) y Fernández Nistales et. al. (2011). Sin embargo, podemos referir que en sí misma este esquema de trabajo sobre el pensamiento docente, también ha desarrollado trabajos de corte cualitativo como podemos ver en Lara-Cinisomo, Sidle, Daugherty, Howes y Karoly (2009). No obstante si es importante manifestar que las *teorías socio-políticas implícitas* del profesorado no es un terreno aún explorado, tanto en lengua castellana como en la literatura inglesa, contando con escasas publicaciones en ese

⁴⁵ Agregado por el investigador.

⁴⁶ Agregado por el investigador.

sentido, caso contrario cuando de indagar en las teorías implícitas de los maestros y maestras sobre el aprendizaje o temas como la evaluación, el currículo o la disciplina, poniendo como ejemplo entre ellas a Correa y Jiménez (2003), quienes investigaron las teorías implícitas sobre disciplina y gestión del aula en 276 docentes de distintos niveles educativos, mediante un cuestionario de teorías implícitas sobre la enseñanza adaptado, estableciendo así un perfil de teorías implícitas sobre dichos conceptos en el profesorado, compuesto por las ideas más a menos representativas de ese profesorado de los distintos niveles acerca de la disciplina y gestión.

Y también otro ejemplo sería el de Jiménez, Guzmán y Rodríguez (2005) quienes se propusieron conocer cuáles eran las concepciones educativas (bajo el esquema de teorías implícitas) que tenían 125 profesores y profesoras de 8 centros de la zona Santa Cruz-La Laguna, de Educación Primaria y con alumnado inmigrante de habla hispana en sus aulas, adaptando y aplicando el «*Cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado sobre la Enseñanza*» (Marrero, 1988).

Siendo claro que las preocupaciones de los investigadores bajo el esquema de las *teorías implícitas* del profesorado de ciencias sociales o ciencias humanas no ha estado muy desarrolladas, de acuerdo a nuestra búsqueda bibliográfica, vemos como se ha desconocido en parte la potencia clarificadora que trae consigo tal criterio de indagación para dichos campos, toda vez que tal como menciona Marrero (2010a),

Cuando una profesora o un profesor juzga un contenido y toma decisiones sobre el mismo, y le asigna un determinado énfasis en su enseñanza, está sin duda condicionado por influencias externas, pero también refleja su propia cultura, sus ponderaciones personales, sus actitudes hacia la enseñanza de ciertas áreas, sus concepciones implícitas acerca de la enseñanza, etc. (Marrero, 2010a: 225)

Aunque no sea sólo sobre la enseñanza en términos genéricos, sino sobre la enseñanza de determinados contenidos, como por ejemplo los llamados temas controversiales (Haddad y Schwedler, 2013; Journell, 2011; Hand, 2008; Freedman, 2007; Hess, 2005; Citizenship Foundation, 2004; Trilla, 1992) o la violencia directa y armada en nuestro

caso. Toda vez que el profesorado, bien sea de ciencias sociales, humanas y naturales se ve influenciado por elementos socio-culturales que definen sus propias teorías implícitas sobre la mencionada violencia, la delincuencia, los grupos alzados en armas, entre otros factores tanto de la enseñanza como de las problemáticas sociales reales, que encuadran, por no decir flagelan, las sociedades contemporáneas. *“Las teorías implícitas del profesor son síntesis dinámicas de experiencias biográficas que se activan por demandas del sistema cognitivo”* (Marrero, 1993). Y por demás, recordando con O`Malley (2007, 2010) que la escuela misma en el mundo está siendo atacada, por lo tanto se justifica pensar, reflexionar e investigar en las influencias externas, por vía de la cultura o el medio social, en las ponderaciones o teorías implícitas de los maestros sobre los contenidos curriculares que tienen que ver con la misma sociedad, toda vez que los profesores y las profesoras están ante la tarea de *“...de buscar el sentido a lo que enseña en los contenidos situacionales y específicos en los que se producen. Lo que se enseña en el centro es una reinterpretación de conocimientos y saberes disponibles en la cultura...”* (Marreo, 2010: 225)

La vida escolar en cuanto fase activa del currículum se encuentra precedida por las dinámicas del conocimiento seleccionado en el currículum moldeado (Gimeno, 1988); además, ese ejercicio de moldeamiento supone esquemas de interpretación, decodificación y resignificación (Marrero, 2010), dinámicas que su vez se encuentran regidas por las creencias, concepciones y las teorías implícitas de maestros y maestras quienes encargados de diseñar y moldear dicho currículum imprimen sus posturas políticas (Beall, 2010; Hess, 2005), creencias religiosas y valores (Trilla, 1992) e interpretaciones con respecto al conocimiento mismo (Palacio, 2006), la evaluación (Méndez, Sierra y Mañana, 2013; Vera y Moreno , 2007), el aprendizaje (Martínez, 2005) y la enseñanza (Reyes, Perafán y Salcedo, 2001), por citar sólo algunos trabajos. Se hace entonces importante reflexionar constantemente sobre dichas dinámicas preactivas del currículum (Ver cuadro esquema No. 1) Siendo claro que los maestros y las maestras reflexionan tanto individualmente como también en grupo y construyen

esquemas de pensamiento, teorías implícitas, concepciones y creencias comunes sobre aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, mediados por supuesto dinámica por sus propias experiencias, tanto escolares como vitales y sociales, toda vez que el maestro es un personaje social que habita en contextos socio-culturales también dinámicos, que le compelen a entender simbólicamente el mundo de determinadas maneras actuando en él desde posturas también específicas.

Es posible inferir que también son compartidas y construidas concepciones y/o creencias sobre la sociedad y la cultura circundante a la escuela y por tanto siendo dirigido, organizado y desarrollado el currículum escolar bajo el influjo de estas creencias y concepciones, fueran particulares y/o individuales, haciéndose su conocimiento imprescindible a la hora de indagar en el currículum y el pensamiento del profesorado, toda vez que cuando de temáticas políticas, religiosas o que representen conflictos de valor para la cultura o la sociedad, será el profesorado quien deba discernir entre la conveniencia o no de su inclusión, invisibilización y/o anulación en el aula de clase, esto es del currículum escolar.

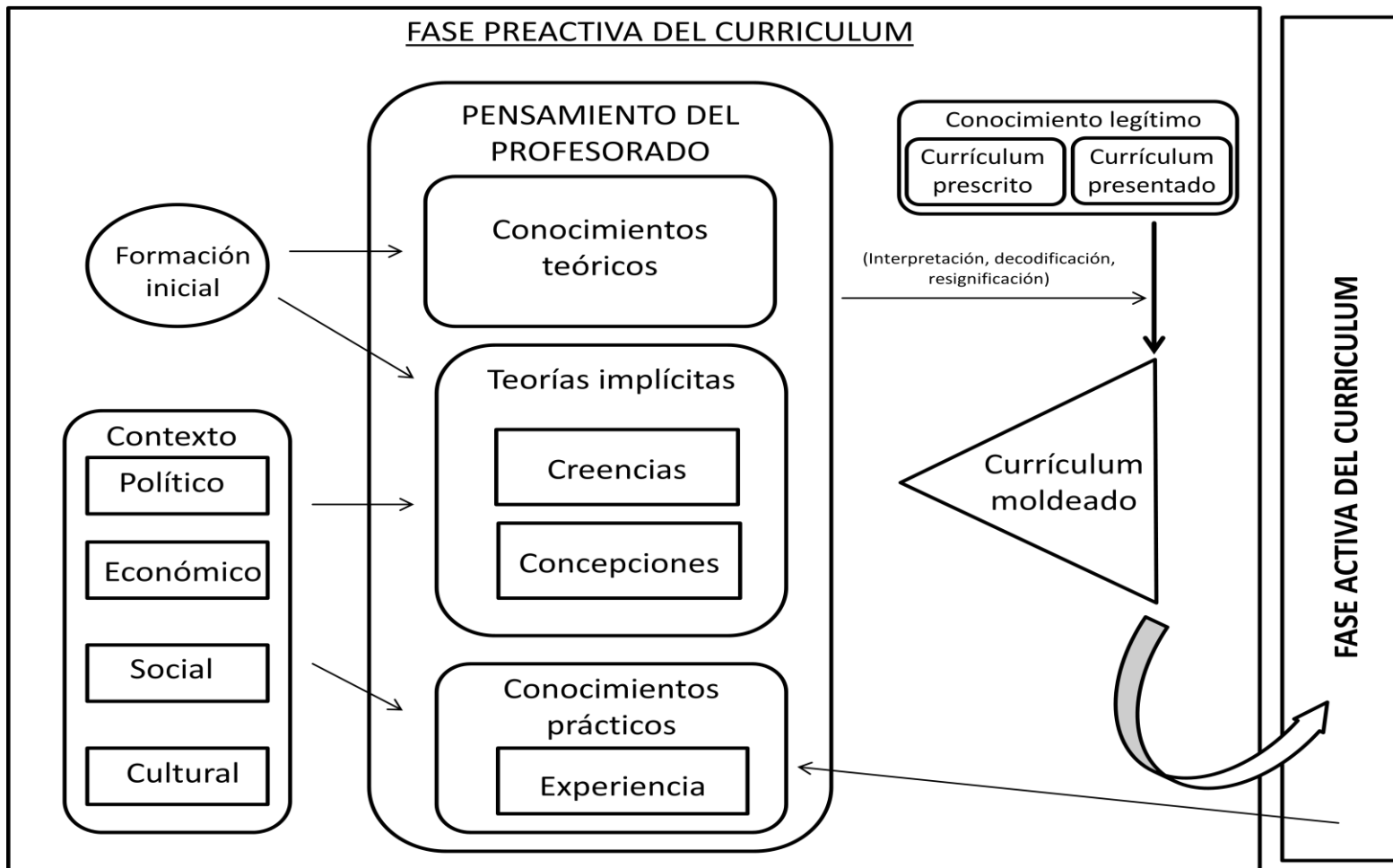


Gráfico No. 3.1. *Dinámicas preactivas del currículum escolar*

Sobre esto último se pronuncia Torres (2007) cuando analiza que los profesores como activistas sociales deben conocer y tener posturas políticas concretas y críticas, para ayudar a los y las estudiantes a discernir el mundo contemporáneo, llamado de atención que encontramos de igual manera en la educación para la memoria (Mèlich, 2001, 2006) y otros llamados clásicas de posturas críticas (Apple, 1986, 1993a, 1993b; Freire, 2006; Giroux, 2001; McLaren, 1994, 1997) a que el maestro y la maestra sienten postura política, religiosa o moral sobre sus creencias y direccionen su quehacer de aula de manera acertada con los ejercicios de reflexión de sus alumnos y alumnas.

3.2.3. La experiencia vital y educativa del profesorado, en relación con sus creencias y el diseño curricular.

El desarrollo profesional docente puede ser entendido como el proceso de aprendizaje continuo y situado, que maestros y maestras alcanzan, tanto en espacios educativos particulares como en contextos escolares concretos y afectados por asuntos o problemas habituales de la función docente (Vezub, 2010). De igual forma, es importante referir que dicha reflexión sobre el desarrollo profesional de los docentes, posibilita comprender tanto los esquemas de funcionamiento como las creencias de los docentes (Imbernón, 1994) y también sus aprendizajes (Martínez, Sauleda y Güenter, 2001), haciéndose ella en sí misma, una temática de investigación educativa bastante desarrollada en los últimos años (Avalos, 2011), tal como lo demuestra el ascenso en el número de publicaciones que se realizan bajo esta temática desde el año 1992, según se puede comprobar mediante una de las herramientas de la base de datos Scopus y con un pico de publicaciones en el año de 2011 de 232 artículos, publicados en revistas indexadas en el mundo; además, en el contexto hispano con un pico de publicaciones de libros sobre esta temática en los años 2011 y 2012, según indica la base de datos de libros editados y registrados con ISBN en España (Ver gráfico No. 3.2).

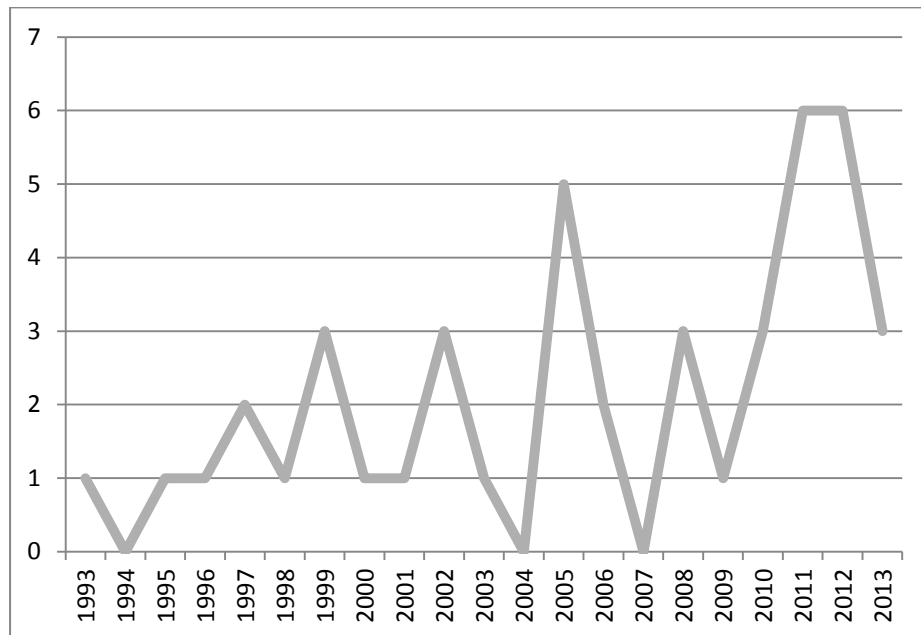


Grafico No. 3.2. *Número de publicaciones por año, de libros con registro ISBN sobre la temática de Desarrollo Profesional Docente en su título.*

Los maestros por tanto aprenden no sólo en su formación inicial, sino que además lo hacen a lo largo de toda su trayectoria profesional (Day, 2005). Tales aprendizajes se ven influenciados, según el estudio realizado por Avalos (2011), por específicas condiciones y factores que lo posibilitan, como lo son por un lado las llamadas macrocondiciones (naturaleza y funcionamiento de los sistemas educativos, los entornos políticos y de reforma educativa, las condiciones de trabajo de maestros y maestras, así como también algunos factores históricos) y por otra parte ese aprendizaje docente es mediado por la propia cultura escolar (Pérez Gómez, 2004).

De igual manera Postholm (2012) en una revisión de la literatura publicada entre los años 2009 y 2011 sobre el desarrollo profesional de los docentes con experiencia, menciona que el aprendizaje de estos tiene que ver con factores tanto individuales como organizacionales. Algunos maestros aprenden de un modo cooperativo con su grupo de iguales, pero también otros maestros pueden llevar este tipo de actividades de

aprendizaje ellos mismos. Mencionando además que el entorno social se considera determinante para la forma en que el individuo aprende y se desarrolla, por tanto, una cultura escolar positiva y un buen ambiente ayuda a tales aprendizajes y desarrollo profesional.

Por su parte Pérez Gómez (2004) relaciona el desarrollo psíquico (para nuestro caso de los maestros) con la cultura circundante y la construcción de significados, defendidas sus tesis, entre otras argumentaciones por *“la interacción activa entre la realidad y el sujeto en la construcción de los conocimientos, sentimientos y conductas”* (p. 207), dando relevancia a los elementos sociales y culturales que coadyuvan a esos procesos de consolidación del universo simbólico que esos maestros y maestras, como miembros de la cultura escolar e influenciada por la cultura externa, desarrollan. Y es por ello que acá entendemos, que tanto la cultura escolar, como los entornos socio-culturales influyen el aprendizaje docente y por su puesto en su desarrollo y sus prácticas escolares.

Ahora bien, toda vez que algunos maestros y maestras cumplen su labor en entornos sociales marginales y violentos (O'Malley 2007, 2010), experimentando en su cotidianeidad profesional, diversos problemas que inciden de distintas formas en sus prácticas escolares. Se hace interesante e importante, reflexionar e indagar por el desarrollo profesional docente en tales contextos, máxime por todas las dificultades que se suscitan en contextos urbanos deprimidos (Leake y Leake, 2005). De tal forma que, de la multiplicidad de problemáticas que pudieran presentarse a los maestros en esos ambientes sociales, optamos por preguntarnos por el nicho de investigación que relaciona la indagación en el desarrollo profesional de los docentes y los mencionados entornos sociales problemáticos, que circunscriben algunas escuelas afectadas por esos luctuosos fenómenos en el mundo, materializándose algunas preguntas orientadoras del presente ejercicio de exploración teórica y empírica, como lo serían, ¿cuáles son las principales dificultades de los maestros y maestras, en sus prácticas educativas, en

entornos sociales marginales y violentos? ¿Influye la experiencia laboral en dichos contextos sociales en la conformación los maestros y las maestras? ¿cuáles son los conocimientos pedagógicos y didácticos que en mayor medida emplea el profesorado para atender a dicha población? y finalmente cuestionarse por la manera en que se desarrolla profesionalmente ese profesorado.

Análogamente a lo anterior, cabe preguntarse además, cómo es que aprenden estos docentes, en dichas situaciones laborales tan compleja, toda vez que es claro que el medio en el que se desarrolla la labor como tal enseña, teniendo de presente que las personas que habitan en contextos sociales violentos tienden a reproducir ciclos de violencia en sus prácticas cotidianas (Kanayet y Torenté, 2005). Y en este respecto resulta interesante la investigación de Yonezawa, Jones y Robb (2011), quienes comparten los hallazgos de los estudios de caso de seis (6) educadores que han trabajado en escuelas de alta pobreza urbana y que ponen de relieve lo que necesitan los profesores al trabajar en esos contextos, sosteniéndose a través de este estudio, que el desarrollo de la resiliencia profesional es un proceso basado en la interacción entre los individuos y sus contextos de apoyo. Para el desarrollo de esta investigación se emplearon entrevistas en profundidad.

Conviene mencionar que si bien se nos presenta entonces un objeto de investigación de importante relevancia, no es mucha la producción bibliográfica que se haya realizado sobre dicho colectivo de maestros y sus condiciones de aprendizaje profesional, siendo por supuesto fundamental referir algunos de los trabajos que pudieran ayudarnos a iluminar tales asuntos. Por un lado cabe entonces abordar el aspecto del *aprendizaje docente* y por el otro el tema de *las problemáticas sociales como contextos sociales* para el aprendizaje profesional, no dejando de lado un concepto que termina siendo de relevancia para nuestro caso, como es el de *experiencia*.

Uno de las investigaciones que pudieran servirnos para abordar el tema en cuestión tiene que ver con aspectos de violencia en las instituciones educativas y las reacciones de

maestros ante dichos fenómenos es la realizada por Ting, Sanders y Smith (2002), donde en respuesta a la preocupación por la gravedad de la violencia escolar y la escasa investigación sobre las respuestas de los profesores a estos eventos, desarrolló una investigación mediante la es escala de reacciones de profesores ante la violencia escolar (TRSV), que consiste en un instrumento con 35 ítems que mide las reacciones de los profesores en relación con un incidente de violencia escolar. Siendo aplicado en 143 maestros de secundaria y preparatoria. Encontrándose seis elementos en el análisis, a saber: Intrusión, Percepción de seguridad con los estudiantes, la evitación de situaciones conflictivas con estudiantes, contratos pedagógicos con estudiantes, seguridad ambiental, y sentimientos de alivio. Se utilizó en el estudio una comparación de los maestros de las escuelas percibidas como de alta violencia con los maestros en escuelas con pocos problemas de violencia percibidas para examinar la validez de criterio.

Volviendo al tema de aprendizaje docente, encontramos en los últimos años una nutrida producción que indaga desde las formas de aprendizaje situado hasta el llamado aprendizaje colaborativo y la relevancia de tener en cuenta la propia práctica para la formación del profesorado. Para nuestro caso e interés de indagación, podemos referir el trabajo de Opfer y Pedder (2011) donde adoptando un marco teórico desde de teoría de la complejidad, se revisa la literatura sobre las prácticas de desarrollo profesional docente, los sistemas que generan esas prácticas y el impacto que las experiencias de aprendizaje tienen en su conocimiento y los cambios en las prácticas de aula. La revisión el estudio reunió varios ejes conceptuales sobre el desarrollo profesional de los docentes, la enseñanza y el aprendizaje, el cambio docente y el aprendizaje organizacional. La revisión teórica del mencionado texto demuestra la existencia de tres subsistemas que influyen en desarrollo profesional del profesorado (el mismo maestro, la escuela y las actividades de aprendizaje), que interactuando entre ellas tres y combinándose de diferentes maneras y con intensidades distintas influyen desde el aprendizaje del profesorado. El artículo concluye que para entender el aprendizaje de los maestros se

debe adoptar prácticas metodológicas que se centran en la causalidad de los motivos de aprendizaje y las influencias recíprocas de los tres mencionados subsistemas.

Ahora bien, es notable que varias investigaciones sobre desarrollo profesional docente aluden a la idea de maestros con experiencia, o la experiencia de los maestros y las maestras. Pero, ¿qué será entonces experiencia? Sabemos que la etimología del término procede de la palabra latina *Experientia* que significa *prueba, ensayo*, además de estar asociada al verbo latino *Experi* que se traduce como *probar* (en el sentido de experimentar)⁴⁷. Por tanto entendemos acá la experiencia docente o los maestros con experiencia a aquel grupo de maestros que por tener una trayectoria en el oficio docente han podido ensayar y hacer pruebas o probar distintas estrategias de enseñanza y/o soluciones a los problemas que se le han presentado en oficio cotidiano. Además entendemos con Contreras y Pérez (2010) que nosotros “*Pensamos porque algo nos ocurre; pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentamos como propio, afectados por lo que nos pasa*”. (p. 21)

Cabe entonces proponemos indagar en las problemáticas que tienen los maestros y maestras que laboran en instituciones educativas con altos niveles de marginalidad y violencia social, para tratar de comprender de qué manera se desarrolla profesionalmente el profesorado que cumple su labor en esos entornos sociales violentos, cuestionándose por la conGráficación de sus creencias y la implicación de estas en el diseño curricular.

⁴⁷ Para los términos Latinos ver el Diccionario Latín-Español Español-Latín. (1999). Editorial Porrúa.

PARTE II

CONTEXTUALIZACIÓN

4. Currículum colombiano

4.1. Acotaciones generales

“El currículum no es un concepto, sino una construcción cultural”

(Grundy, 1991: 5)

En cuanto a política curricular, Colombia estructura su prescripción en educación en primera medida, bajo la Ley General de Educación, que fue promulgada en febrero de 1994 por el Congreso de esa República. Y si bien es claro que antes de 1994 existía otra ley, la No. 56 de 1927, que normalizaba y reglamentaba en dicho país varios aspectos de lo atinente en materia educativa, fue la mencionada Ley de 1994 un punto de ruptura y partida importante para la educación en Colombia (Dussel, 2006; Ferrer, 2004), promoviéndose a partir de dicha ley educativa colombiana, un ejercicio de descentralización tanto curricular como pedagógica y que emanó desde la “nueva” Constitución de la República, firmada y pactada en el año de 1991 (Martinic, 2001; Caballero, 1996; Torres y Duque, 1995). Constitución nacional que fue fruto de acuerdos entre los principales grupos políticos del país (partido liberal y partido conservador) y algunos grupos guerrilleros (Movimiento 19 de Abril o M-19 y el ejército popular de liberación - EPL) que después de un armisticio y entrega de armas se convirtieron también en grupos políticos con representación parlamentaria en el Congreso de la República de Colombia (Bedoya, 2011).

De dicha Ley parte el espíritu y directriz de los respectivos Decretos, Resoluciones, Edictos y Comunicados que reglamentan la educación en Colombia, tanto para el gobierno del país en general como para los respectivos departamentos y municipios, ello

de acuerdo con la particular organización administrativa de esa nación⁴⁸. No es menos importante señalar además, que dicha ley supuso el surgimiento y puesta en marcha de un nuevo marco curricular para Colombia (Calderón, 2007)

Ahora bien, para realizar una adecuada contextualización del sistema educativo colombiano se debe mencionar en primera medida que en cuanto a la organización y estructura de la educación y sus niveles, se cuenta con educación formal⁴⁹, educación no formal⁵⁰ y educación informal⁵¹. Dentro de la educación formal, que será sobre la que nos ocuparemos en el presente apartado, encontramos tres niveles, reglados a su vez por el Artículo No. 11 de la misma Ley, en donde se habla de los Niveles de la educación formal. Organizada en tres de ellos, a saber: la educación preescolar que comprende un grado mínimo obligatorio, la educación básica que tiene una duración de nueve grados desarrollados en dos ciclos, la llamada educación básica primaria que cuenta con cinco grados y la educación básica secundaria, con cuatro grados. Finalmente la llamada educación media con una duración de dos grados. (Ley 115 de 1994 de la República de Colombia)

Así mismo, la Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994), propone las definiciones de lo que por currículum y plan de estudios se debe entender en ese territorio, resultando no menos interesante para nuestro estudio, continuar este apartado presentando lo que por dichos conceptos se entiende allí. En el segundo capítulo de la mencionada Ley, donde son acotados de la siguiente manera,

⁴⁸ La división administrativa pública colombiana, comprende una división en 33 divisiones (32 departamentos y el distrito Capital, que es Bogotá), que pudieran entenderse en cierto sentido como comunidades autónomas bajo el esquema organizativo español, pero teniendo de presente que no cuentan con una autonomía manifiesta tan amplia dado la histórica trayectoria centralista del país, con principal punto de gestión de lo público en el distrito capital. Dichos departamentos se encuentran gobernados por un funcionario público elegido por votación popular y se subdividen en municipios y corregimientos.

⁴⁹ Título II, Capítulo 1, Ley 115 de 1994 de la República de Colombia

⁵⁰ Título II, Capítulo 2, *Ibíd*

⁵¹ Título II, Capítulo 3, *Ibíd*

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. Ley 115 de 1994. Art. 76.

Y el plan de estudios se traza como,

[...] el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos.

En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes. Ley 115 de 1994. Art. 79.

Vemos pues con estas definiciones que en materia legislativa, se cuenta en dicho país con una idea restringida de currículum, vinculada más a una noción técnica del mismo que a una descripción amplia de la potencia organizadora y reguladora del mismo, ya sobre esto se manifestaba Martínez Boom (2003) al plantear que la noción de currículo en Colombia ha estado vinculada históricamente a una idea de *Tecnología educativa e instruccional*, y vista como un instrumento ideológico y colonizador del quehacer docente, caso contrario de lo que históricamente representa el concepto de currículo en la tradición anglosajona.

Podríamos decir que uno de los factores que hace posible tal consideración en Colombia del concepto de currículo, proviene incluso de la traducción que se ha hecho de éste concepto en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, toda vez que allí se presenta como definición de tal, dos ideas, por un lado el referido plan de estudios y por la otra parte donde se le describe como el “*Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades*”. Restringidas definiciones, que según Gimeno (2010) aparecieron muy tardíamente en el contexto

hispanohablante, aproximadamente a partir del año 1983, pero con una progresiva presencia en las publicaciones e investigaciones en lengua castellana según su estudio.

Definiciones pues que ayudadas por lo propuesto en la citada Ley 115 General de Educación en Colombia, terminan por facilitar una comprensión restringida de este término de amplia potencia conceptual y de tradición eminentemente anglosajona: currículum o currículo como bien puede nombrarse de manera indistinta en lengua castellana.

De igual manera Montoya (2014) en su reconstrucción de los estudios curriculares en Colombia, menciona que el campo de estudios sobre el currículo en ese país es incipiente y más bien nuevo, con un marcado acento en investigadores vinculados a la educación superior, en su nueva emergencia y desarrollo, además del hecho que *“los investigadores educativos colombianos han substituido un discurso anti-currículo por la investigación sobre el currículo”* (Montoya, 2014: 143) direccionado el hecho precisamente por la carga ideológica que este concepto adquirió en el país, desde el intento gubernamental de introducir este concepto de currículo en la práctica educativa de maestros y maestras de manera unilateral y en su sentido meramente técnico e instrumental, desatándose cierta histórica resistencia magisterial al concepto o lo que tuviera que ver con él y contraponiéndolo desde el concepto de pedagogía.

Como menciona la misma autora, esto que se observa, por una restringida comprensión del término, más allá del mero plan de estudios (concepción técnica y tradicional del mismo), que no es para nada nueva en Colombia, *“El currículum técnico fue introducido en Colombia alrededor de los años 50, con base a las recomendaciones de las misiones internacionales a través del diseño instrumental y la instrucción programada...”* (Montoya, 2014: 147), desatándose entonces en el país cierta renuencia en el profesorado y apreciación parcial sobre lo que tuviera que ver con el concepto, pero que en la actualidad empieza a cambiar a través de las investigaciones precisamente como la de Montoya (2014), Giraldo (2009), Díaz (2008), Fernández (2008), Malagón,

(2007) y Goyes y Uscátegui (2004), entre otros, que en parte vienen mediando para una re-significación de éste en tal territorio nacional colombiano.

Por otra parte, con el fin de hacernos una idea general del sistema educativo formal colombiano, podemos ver grosso modo, en el gráfico 4.1 su distribución.

Niveles del Sistema Educativo Formal

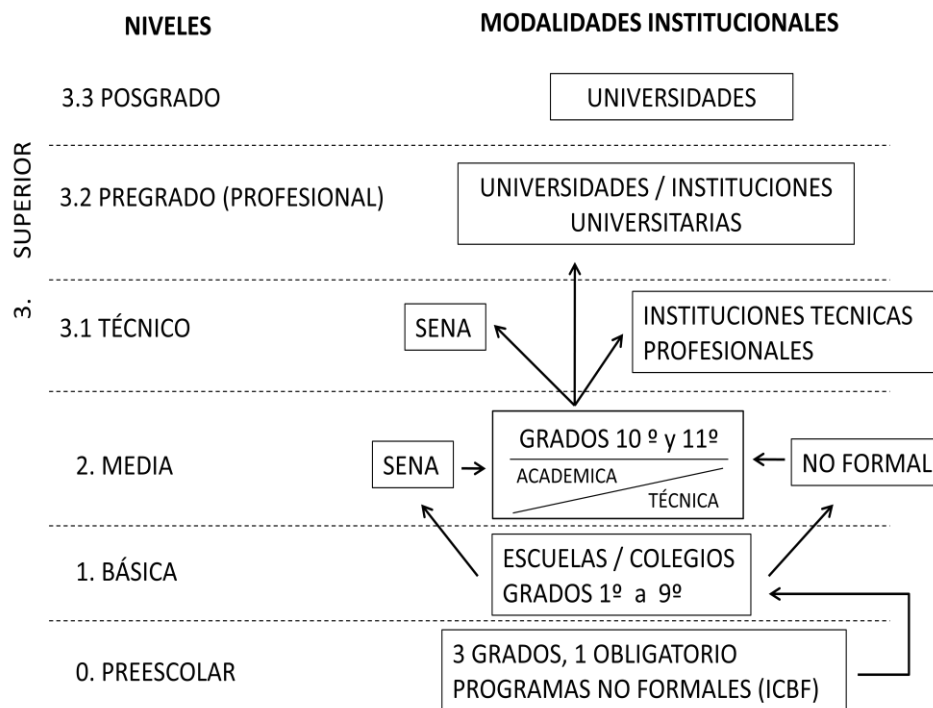


Gráfico 4.1. Sistema Educativo colombiano ⁵²

⁵² Grafica publicada en el documento: “Estructura del sistema educativo Colombiano”, publicado en la página del Ministerio de Educación de Colombia, en el año 2010. <http://www.mineducacion.gov.co>. Cabe aclarar que las siglas SENA e ICBF, hacen alusión al Servicio Nacional de Aprendizaje y al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, respectivamente. Entidades públicas ambas, que se encargan de la enseñanza de programas técnicos y tecnológicos, para el caso del SENA y del fortalecimiento e integración y desarrollo armónico de la familia y la protección del menor de edad, para el caso del ICBF.

Igualmente hay que señalar que en la actualidad en Colombia, es la sección tercera y cuarta de la mencionada Ley 115 General de Educación, donde se habla de aspectos fundamentales en materia curricular, como lo es la distribución de las asignaturas que se deberán dictar en los respectivos niveles de educación y educación media, así como también se esbozan los objetivos de cada nivel de enseñanza, elementos todos de la prescripción curricular general, que viabiliza la visión del Estado sobre la educación de sus ciudadanos. Pero ha menester en nuestro caso detallar dichos elementos no sólo prescriptivos, sino también de presentación del currículum por parte de las editoriales y las formas de moldeamiento del mismo en territorio.

4.2.Organización y estructura del currículo colombiano

4.2.1. El currículum prescrito en su materialización colombiana

Como sabemos por Gimeno (1988), el currículum prescrito es la materialización de la política curricular de una nación y tiene que ver en su operacionalidad con el ordenamiento, la organización, el control, la orientación y establecimiento, de medios y fines de la enseñanza y disposición del conocimiento de una cultura común y legítima.

[...] la prescripción de mínimos y de directrices curriculares para un sistema educativo o para un nivel del mismo suponen un proyecto de cultura común para los miembros de una determinada comunidad, en la medida que afectan a la escolaridad por la que pasan todos los ciudadanos. (Gimeno, 1988: 132).

En Colombia, de acuerdo al Artículo 78 de la mencionada Ley General de Educación 115 de 1994, será el Ministerio de Educación Nacional, la entidad que realiza el respectivo diseño de los lineamientos generales de los procesos curriculares, que se llevarán a cabo en las instituciones educativas de todo el territorio nacional, reservándose dicho ministerio para sí, tal competencia y función; aunque es claro que

también dona y dota de responsabilidad en el diseño curricular a los centros educativos, cuando en el mismo Artículo 78 menciona que las instituciones educativas se encargarán de realizar los correspondientes planes de estudio, veamos:

[...] Los establecimientos educativos, de conformidad con las disposiciones vigentes y con su **Proyecto Educativo Institucional**⁵³, [...], establecerán su plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración. (Ley 115 de 1994. Art. 78.)

Así mismo aclara el mencionado artículo de ley que cuando haya cambios significativos en el currículo, la administración del centro educativo o colegio lo presentará a las respectivas secretarías o a los entes gubernamentales, quienes verificarán el cumplimiento de la ley en materia de prescripción curricular.

Cabe aclarar, que el mencionado Proyecto Educativo Institucional (PEI) hace las veces del documento conocido en el contexto español como Proyecto Educativo de Centro (PEC) y con él nos referimos a esa instancia de moldeamiento del currículum escolar donde cada centro se organiza y modela las directrices que emanan del currículum prescrito y legislado. Su configuración y potestad sobre la vida institucional de las instituciones educativas marcan, no sólo en Colombia sino en varios países de América Latina, una ruptura en la “...*larga tradición centralista, que [había]*⁵⁴...*asumido históricamente que el Estado [debía]*⁵⁵ *normar los contenidos de aprendizaje escolar así como los mecanismos para asegurar su efectiva implementación...*” (Ferrer, 2004: 36). Dussel (2006) en su estudio sobre la gestión y el desarrollo curricular en algunos países de América Latina, dirá que el PEI se presenta en Colombia como “...*la traducción específica y concreta del diseño curricular general*” (Dussel, 2006: 21).

⁵³ Negrita agregada al texto original. Ver apartado 4.2.3

⁵⁴ Agregado al texto original.

⁵⁵ Agregado al texto original.

Ahora bien, tal como se mencionaba anteriormente, del currículum legislado en Colombia emanaron a finales de los años 90 y en los primeros años de la anterior década, toda una serie de lineamientos curriculares que pretendían y pretenden ser, puntos de apoyo y orientación general frente a los postulados más generales de la citada Ley General de Educación colombiana actual. Así como también han pretendido “*atender esa necesidad de orientaciones y criterios nacionales sobre los currículos, sobre la función de las áreas [de conocimiento]*”⁵⁶ y *sobre nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas*” (Ministerio de Educación Nacional, 1998: 3)

Cuenta este país entonces con todo un conjunto de lineamientos curriculares que fueron publicados como la *Serie Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional*, y que define ese mismo ministerio en su página como “... *las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales...*” (Ministerio de Educación Nacional, S/F). Criterios pues, con los cuales se presentaron en su debido momento, las directrices curriculares que debían ser acogidas en todo el territorio nacional, por la totalidad de instituciones educativas y de todo tipo de naturaleza: bien fuera pública, privada o mixta (colegios en cobertura)⁵⁷

Tal serie de lineamientos curriculares recoge directrices u orientaciones para las áreas de educación artística (1997); los lineamientos curriculares para indicadores de logro (1998); ciencias naturales y educación ambiental (1998); constitución política y democracia (1998); educación ética y valores humanos (1998); lengua castellana (1998); matemáticas (1998); preescolar (1998); idiomas extranjeros (1999); educación física,

⁵⁶ Agregado por el autor.

⁵⁷ Los colegios en cobertura están considerados en Colombia como un sistema de participación de capital público en instituciones educativas privadas. En España podrían equipararse con los llamados colegios concertados.

recreación y deportes (1999)⁵⁸; ciencias sociales (2002) y la cátedra de estudios afrocolombianos (2010). Hay que anotar además, que para el área de filosofía, si bien no se han prescrito lineamientos curriculares propiamente dichos, sí que en el año de 2010 fueron publicadas las llamadas *orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*⁵⁹.

Por la misma vía, a partir del año 2006 empezaron a ser publicados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia los llamados estándares básicos de competencias, argumentando para tal prescripción curricular lo siguiente:

La concepción que animó la formulación de [...] los estándares fue superar de⁶⁰ visiones tradicionales que privilegiaban la simple transmisión y memorización de contenidos, en favor de una pedagogía que permita a los y las estudiantes comprender los conocimientos y utilizarlos efectivamente dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con las exigencias de los distintos contextos. (Ministerio de Educación, 2006: 12)

Aunque de manera más precisa se menciona en el periódico *Altablero*, publicado por el mismo Ministerio de Educación de Colombia, lo siguiente,

Un estándar en educación especifica lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal. El estándar es una meta y una medida; es una descripción de lo que el estudiante debe lograr en una determinada área, grado o nivel; expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse. Está sujeto a observación, evaluación y medición. Los estándares son formulaciones claras, universales, precisas y breves, expresadas en una estructura común a todas las disciplinas o áreas, de manera que todos los integrantes de la comunidad educativa los entiendan. Deben ir de la mano con los procesos de evaluación, de forma que las pruebas o exámenes deben abarcar estándares claramente definidos y conocidos

⁵⁸ Posteriormente, en el año 2010, fueron publicadas las orientaciones pedagógicas para la educación física y el deporte.

⁵⁹ Toda la serie de lineamientos curriculares se encuentra disponible en la página del Ministerio de Educación de Colombia en el siguiente link <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89869.html>, además las orientaciones para la enseñanza de la filosofía en la educación media acá http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-241891_archivo_pdf_orientaciones_filosofia.pdf.

⁶⁰ Error de redacción en el original.

ampliamente tanto por los docentes como por los estudiantes. Así mismo, deben estar a la par con los mejores estándares internacionales. (Altablero, 2002)

Los estándares son estrictamente la implementación del enfoque educativo por competencias en el sistema educativo colombiano, vía el Ministerio de Educación Nacional de ese país, con sus respectivas directrices, para que se implemente a su vez en todo el conjunto de instituciones educativas y por supuesto que los maestros ejecuten dicho enfoque en su práctica cotidiana, culminando de esa manera con el proceso de objetivación del currículum. Vasco (2003) dirá que estos *“Son una pieza más de un complejo proceso de crecimiento en la calidad de la educación, que contribuye a la articulación entre los distintos componentes de los procesos de incremento de calidad”* (p. 3).

A lo anterior debemos decir, junto con Bustamente (2010), que en Colombia los procesos evaluativos en educación, tomaron la competencia como objeto de evaluación. No pudiendo olvidar que la noción de competencia, venida originalmente de los campos de la lingüística y de las teorías de la comunicación (Barbero, 2004), adquirió una importante relevancia en los ámbitos educativos del mundo hacia finales del siglo XX, esta idea se basa según Perrenoud (1997) en la vinculación de los conocimientos escolares con las prácticas escolares. Teniendo de presente que son también abundantes las críticas planteadas a dicho enfoque, porque más allá de asegurar y propender por destrezas intelectuales en los educandos se ha afincado su sentido empresarial de destreza que debe viabilizar la competitividad y rentabilidad, privilegiando un sentido de competir más que de crear (Barbero, 2004).

Pero más allá de detenernos en análisis sobre la pertinencia o no del enfoque por competencias, cabe mencionar que dicho enfoque se consolidó de manera importante en la educación occidental y como fruto (y causa) de dicha consolidación, tenemos a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que se adscribe a tal enfoque y propone su promoción mediante programas

para el desarrollo humano, como lo que se ha dibujado en varias de sus declaraciones, de que la educación debe ser la agenda del siglo XXI (Gómez, 1998). Modelo de tal actualidad y vigencia, que se propone en 2008, los Estándares de competencias en TIC para docentes por parte de la misma UNESCO, muestra ello por tanto, el interés global por la promoción y consolidación mundial de ese enfoque educativo, con su consecuente carácter estandarizador.

El caso es que desde el año 2006, han sido publicados y hasta el día de hoy operan en Colombia desde su Ministerio de Educación Nacional, los estándares básicos de competencia para la enseñanza de las matemáticas y el lenguaje, competencias ciudadanas, ciencias naturales y sociales, y competencias en lenguas extranjeras: inglés.⁶¹

Decíamos que la prescripción del currículum y la política curricular (Gimeno, 1988) en Colombia se encuentra entonces en cabeza del Ministerio de Educación, y que desde mediados de la década de los años 90, viene ese organismo descentralizando varios aspectos relevantes del quehacer curricular, que han sido asumidos por lo que (Beltrán, 1994) entiende como agentes e instancias de decisión curricular, y que para el caso colombiano lo son las respectivas secretarías de educación a nivel departamental y municipal, además de las respectivas instituciones educativas en cabeza de sus equipos directivos, como también de la comunidad escolar (profesorado, estudiantes y padres y madres de familia), desde la elaboración y puesta en marcha del llamado PEI (proyecto educativo institucional, del cual hablaremos en detalle más adelante), pero también desde la promoción de una mayor democracia en el gobierno escolar, por parte de cada uno de los miembros de las instituciones escolares, aunque es claro que la materialización de ellos requieren de una amplia participación de padres de familia y alumnos (Calvo, 1995).

⁶¹ Los Estándares Básicos de Competencia del Ministerio de Educación de Colombia pueden descargarse del siguiente link <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-116042.html>. y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés

Otro de los aspectos que tiene que ver con la prescripción curricular en Colombia, se refiere a la regulación legal y disposiciones sobre los libros de texto o currículum presentado según la denominación propuesta por Gimeno (1988), usados en su sistema educativo, regulándose esto legalmente en varias leyes, normas y decretos. Los cuales según el estudio hecho por Calderón (2007), se pueden discriminar en tres períodos: de 1959 a 1965, de 1971 a 1983 y de 1995 a 2003, iniciándose con el “*Concurso anual del texto colombiano*” (1959), continuando con la llamada creación de la “*Comisión de textos escolares y materiales y el fondo rotatorio nacional del texto escolar gratuito*” (Decreto 579 de 1965), pasando por la aparición del texto ICOLPE⁶² “*Aspectos generales de la evaluación del texto escolar*” (1971) que pretendió generar escalas para la valoración de estos, el Decreto 088 de 1976 donde se habló del diseño, elaboración y experimentación de modelos de texto y material educativo, de acuerdo con el programa curricular y la evaluación de estos para autorizar oficialmente su empleo en las instituciones educativas y colegios. El aval del Ministerio para la publicación de los “*Criterios para la elaboración de textos por áreas y grados*” (Bodnar, 1983). Las “*Orientaciones para la evaluación y selección de textos escolares*” (MEN, 1995) documento emitido por el mismo Ministerio de Educación y finalmente el “*Catálogo de libros de texto escolar para la educación básica y media (1° -11° grado)*” creado en el año de 2003 y con funciones de poner a disposición de las familias estudiantes, profesorado y directivos educativos información sobre los manuales y libros de texto disponibles en el país (Calderón, 2007).

Es importante referir que Calderón (2007) en su estudio, deja de lado un período significativo en cuanto la reconstrucción de la legislación educativa colombiana o prescripción curricular de libros de texto, se trata del período comprendido entre 1941 y 1948 donde se expide en Colombia el Decreto 1340 del año 1941, en el cual considerando “*Que los maestros de escuela primaria necesitan textos-guías, elaborados*

⁶² Instituto colombiano de pedagogía.

científicamente en desarrollo de los programas oficiales, a fin de evitar vacíos y errores en la enseñanza, por equivocadas interpretaciones de los mismos;” (Decreto 1340/1941) decreta para aquel entonces que sería creado en el país, un *Consejo Técnico de la Enseñanza Primaria*, y que a su vez tendría a su cargo el estudio de los “*textos-guías para los maestros de las escuelas primarias, en desarrollo de los programas respectivos...*” (Decreto 1340/1941) y en el año 1948, precisamente un año de capital importancia para la historia del siglo XX en Colombia como veremos más adelante, se promulga el Decreto 2388, donde considerando “*...los graves acontecimientos que en los últimos tiempos han agitado a la República...*” (Decreto 2388/1948) se decretare, por un lado, la obligatoriedad del estudio de la historia de Colombia y se encarga por otra parte a la Academia Colombiana de Historia⁶³ la “*...la suprema vigilancia de los programas, de los textos y de todos los elementos vinculados a la enseñanza de la historia nacional en los establecimientos de educación del país.*” (Decreto 2388/1948). En palabras de Pinilla (2003) “*Este dispositivo se convierte en una de las estrategias de control dispuestas para proteger el régimen de verdad propuesto por los dirigentes políticos y eclesiásticos*” (p. 115).

Ahora bien, es importante destacar lo anotado en el párrafo precedente, toda vez que devela la materialización histórica de la prescripción ideológica curricular, del Estado colombiano en materia de libros de texto y educación de sus ciudadanos, siendo ello un dato de trascendental importancia para nuestro objeto de estudio sobre el concepto de violencia en el currículum escolar colombiano, ya que los eventos acaecidos en el año de 1948 en Colombia, pudiera decirse, respaldado en las tesis de De la Rosa (2012), Chernick (2009), Duncan (2006), Pecaut y González (1997), Camacho (1991) y de otro

⁶³ La Academia Colombiana de Historia, siendo una de las más antiguas de América, se creó el 9 de mayo de 1902 por el Ministerio de Instrucción Pública, actualmente Ministerio de Educación Nacional de Colombia y desde su fundación actúa como órgano consultivo del Gobierno Nacional de ese país velando según se indica en su página web “*por la conservación del patrimonio cultural y teniendo como principal objetivo el estudio cuidadoso y el análisis de la historia de Colombia, desde los tiempos prehispánicos hasta el presente.*” (Ver: <http://academiahistoria.org.co/>)

buen número de académicos e investigadores, tiene relaciones directas e indirectas con los fenómenos de violencia que han cubierto la segunda mitad del siglo XX en dicho país y lo que va corrido del siglo XXI. Pero a estos asuntos puntualmente, nos dedicaremos en el apartado sobre el contexto socio cultural y político de la violencia en Colombia.

Por otro lado, un dato tampoco contemplado por Calderón (2007) en su estudio es que la Ley vigente en Colombia en esta materia es la número 24 de 1987, donde se establecen las normas para la adopción de textos escolares y se dictan algunas disposiciones para su evaluación. De lo esbozado en dicha ley, es interesante mencionar que los textos escolares son evaluados por ese mismo ministerio público en cabeza de la llamada “Comisión nacional de textos escolares”, no pudiendo ser cambiados antes de tres (3) años de uso en el plantel educativo

Así mismo, aunque Calderón (2007) concluye de manera interesante su estudio sobre dichos aspectos legales de los libros de texto en Colombia, mencionando la existencia de muchos vacíos sobre esta línea de investigación, así como la falta de formación a los maestros y maestras en las facultades de educación, sobre la evaluación de libros escolares y la débil atención oficial a la investigación en libros de texto escolar. No podemos dejar de mencionar, que sobre bibliografía de investigación sobre libros escolares en Colombia, sí que encontramos una vasta literatura, tal como lo menciona y publica el centro de investigación sobre manuales escolares (MANES)⁶⁴ de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), donde encontramos en su última actualización a junio de 2011 más de 290 publicaciones sobre ese particular. De la cual podemos destacar por ejemplo el trabajo realizado por Vasco (1991) donde se alerta sobre la esperanza que queda en Colombia, en materia educativa y por estar en un

⁶⁴ Puede revisarse el archivo propuesto por el centro de investigación MANES que tiene como objetivo principal “*la investigación de los manuales escolares producidos en España y América Latina durante los siglos XIX y XX*” en <http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/>

contexto de guerra, sobre los libros de texto, que en sí mismos contraen peligros que estriban en el conocimiento que allí es seleccionado y publicado, así como también los pormenores de transposición didáctica que estos traen consigo, desde la participación del Estado y la empresa privada en su selección y publicación, como también la poca experticia o preparación de muchos maestros y maestras para evaluar la calidad del libro de texto que está en sus manos y la no regulación actual de los mismos por parte del MEN.

Tampoco es posible desconocer en este respecto los trabajos de algunos miembros del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia (GHPPC) recogidos entre otros, en un monográfico⁶⁵ del año 2001 donde varios autores presentan los resultados de sus investigaciones históricas relacionadas con dicho material impreso escolar. Zuluaga (2001) allí, por ejemplo, realiza un estudio del periodo educativo colombiano de buena parte del siglo XIX en donde coexistían en Colombia los planteamientos de enseñanza de Joseph Lancaster y Juan Enrique Pestalozzi, centrando su estudio precisamente en los manuales escolares que contenían esas metodologías y que recogían las directrices de la época. Cardoso (2001) en el mismo monográfico, se dedica a reflexionar el período educativo de finales del siglo XIX y XX, en los libros de texto de esos años en Colombia, estudiando la forma en que ellos fueron objeto de interés de los partidos y debates políticos de aquel entonces, ratificándose la tesis sostenida por varios autores, de que a través de los manuales escolares, se entregan representaciones sociales, esquemas ideológicos y se estructura la mente de una región y una época. Así como tampoco podemos desconocer el trabajo de la investigadora colombiana Marta Herrera en Herrera y Jilmar (2001) sobre la situación del libro de texto en la primera mitad del siglo XX en Colombia.

⁶⁵ Ejemplar dedicado a “Manuales y textos escolares” en la *Revista Educación y Pedagogía*, 13 (29-30) del año 2001.

De manera más reciente podemos comentar el trabajo de Acevedo y Samacá (2012) que nos ayudan a comprender aún más estos asuntos de prescripción de la presentación curricular en Colombia de los libros de texto, cuando mediante su estudio de la documentación oficial del Ministerio de Educación de Colombia, se analizan los marcos educativos que se tuvieron en cuenta para la producción de textos escolares en la segunda mitad del siglo XX en ese país. Pero es importante mencionar, que ya sobre estos asuntos nos aporta Mejía (2001), al ofrecernos un índice analítico completo, de leyes, decretos y resoluciones del periodo 1886-2000, de los libros de texto escolar en Colombia.

Por tanto, podemos decir que existe un despliegue investigativo en la línea de pesquisa del libro de texto en Colombia, que aunque no de manera suficiente, sí viene a controvertir y aportar, en alguna medida, al debate de la presencia del libro de texto en la educación colombiana, como por ejemplo, el trabajo de Lenis (2010) quien desde esa misma perspectiva histórica, reconoce la importancia de los manuales para la enseñanza de la historia patria, en la investigación de la memoria histórica colombiana que es difundida a través de los manuales escolares y por consecuencia en la educación formal, consolidándose de esa manera o por lo menos pretendiéndolo hacer, proyectos de identidad en dicho país latinoamericano, mencionando además el mismo autor, que la enseñanza de la historia patria, ha sido excluyente en Colombia en tanto que negó la diversidad cultural existente en el país. También Rodríguez (2010) a su vez, al hacer su estudio sobre la construcción de la memoria oficial colombiana en el Centenario de la Independencia de Colombia, desde análisis de los libros de los escritores colombianos Jesús María Henao (Amalfi, Antioquia, 1870–Bogotá, 1944) y Gerardo Arrubla (Bogotá, 1872-1946) que fueran de lectura y estudio en el sistema escolar colombiano en la primera mitad del siglo XX, nos permite observar cómo los mismos Estados construyen una historia institucional (Rodríguez, 2010), esto es, la prescriben oficialmente y la materializan en los libros de texto que estudiarán día a día sus ciudadanos.

En Colombia por tanto y como es normal en los sistemas educativos del mundo, se ha presentado y se presenta a través de su política curricular una prescripción de la presentación curricular que hace el libro de texto. Y como ejemplo de ello, podemos mencionar a González (2011) en su indagación sobre el medio urbano como ámbito de conocimientos escolar, y quien realiza en uno de los capítulos de su estudio, una mirada sobre los libros de texto, utilizados en la enseñanza de las ciencias sociales y ciencias naturales y educación ambiental, contrastando y observando las formas en que dicho medio urbano es presentado en ese momento de objetivación del currículum y que se corresponde con los lineamientos curriculares colombianos en ciencias sociales y ciencias naturales.

Las mencionadas investigaciones por tanto se han preocupado por el conocimiento que es presentado a través de dichos libros de texto y que por supuesto son consecuencia directa de las políticas educativas de su debido momento histórico, existente o que tuvieron vigencia, ya que dichos libros han recogido tanto las legislaciones vigentes en cada período estudiado, así como también el criterio ideológico dominante en los gobiernos y sociedad que avaló y avala, la emisión de dichos manuales o libros escolares colombianos.

4.2.2. Planificación y diseño curricular en Colombia

Realizar acá toda una reconstrucción del diseño y desarrollo curricular colombiano, ni es nuestro proyecto ni lograríamos cumplir con tal empresa en pocas páginas, para ello podemos referenciar los trabajos que ya se han realizado al respecto, como por ejemplo los de Quiceno (1988, 2003), Iafrancesco (1999), Noguera, Martínez y Castro (2003), Giraldo, Ossa y Cadavid (s.f.), Helg (2001), Montoya (2014). Textos que ayudarían a reconstruir históricamente las formas de objetivación de las intencionalidades formativas que se han tenido en Colombia en distintos períodos.

Así mismo, toda vez que decíamos anteriormente que en Colombia hasta mediados de los años ochenta, el sistema educativo era altamente centralizado (Dussel, 2006; Ferrer, 2004) y mencionábamos que con la llegada de la “nueva” o mejor, la actual constitución nacional, vigente desde el año de 1991, se inició un lento proceso de descentralización y modernización del mismo sistema educativo, materializándose ello en 1994 con su Ley general de Educación (Ramírez y Téllez, 2006), hacia finales del siglo XX, la educación Colombia estuvo concretando importantes cambios en su esquemas de diseño como de gestión (Iafrancesco,1999). Hoy día, la gestión del currículo en Colombia se ha desplegado hacia otros agentes del sistema, convirtiendo a su ministerio de educación en una entidad que principalmente se encarga de la gestión de la política educativa y curricular colombiana, ya que al distrito capital, los mencionados departamentos y las diferentes cabeceras municipales que funcionan como entes territoriales, se les delegó funciones que en materia de diseño y supervisión curricular competían al ministerio históricamente. (Ministerio de Educación Nacional, 2008)

Para responder pues a la pregunta sobre las formas en que se define el diseño curricular en Colombia, debemos tomar algún criterio conceptual que nos permita interpretar ese dinamismo o proceso polisémico y sobre el que se extiende ingente literatura pedagógica para tratar de comprenderlo: su currículum. Es por ello que retomando el esquema planteado por Gimeno (1988), podemos proponer acá *grosso modo* un croquis curricular colombiano tal y como se muestra en la Gráfico 4.2

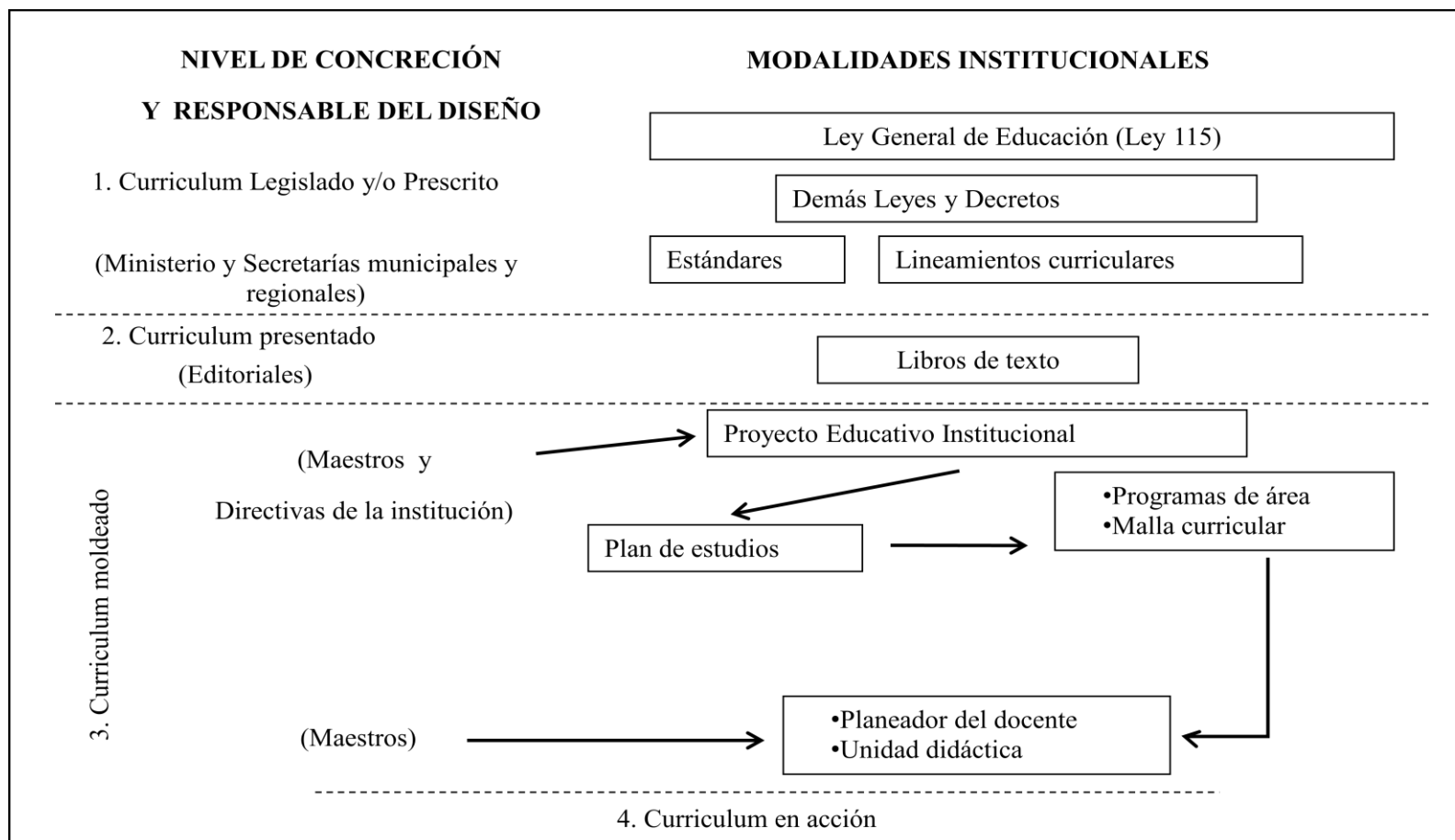


Gráfico 4.2 Esquema del ejercicio de diseño curricular en Colombia, por nivel de concreción, responsable y modalidad institucional⁶⁶

⁶⁶ Adaptación al contexto educativo colombiano de la objetivación del curriculum en el proceso de su desarrollo según se concibe y propone en Gimeno (1988). Es importante mencionar que se dejan por fuera del esquema, los niveles de concreción curricular del *currículum realizado* y *evaluado*, que en Colombia, por lo que respecta al “evaluado” debe referirse el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), quien tiene la tarea de establecer los criterios de evaluación nacional.

Es evidente que la citada Gráfico, centra su mirada en la fase preactiva del currículum en Colombia, toda vez que nuestro interés de pesquisa, como se ha manifestado en varios momentos del presente texto y que se hará más claro en el apartado metodológico del mismo, tiene bastante relación con las ideas de Goodson (1988, 1991, 2005) sobre *“lo importante que resulta comprender los conflictos anteriores sobre la definición preactiva del currículum”*. (Goodson, 1991: 10) para poder realizar una mejor comprensión de la construcción social de este. Teniendo de presente que uno de los momentos cruciales en toda esa comprensión, son los movimientos que se generan en la fase de moldeamiento y de interpretación del currículum, esbozado por Gimeno (1988, 2010) y que Marrero (2010) también refiere como el momento donde se efectúa un *“proceso de decodificación –interpretación, significación, recreación, reinterpretación...– de ideas, condiciones y prácticas disponibles...”* (p. 223). Esto es, el momento o nivel de concreción del currículum que identificamos como moldeado.

4.2.3. El currículum moldeado en Colombia por profesores y profesoras

Nos recuerda Gimeno (1988) que el currículum moldeado por los profesores es, en cierto sentido, la traducción y moldeamiento del currículum a partir de su cultura profesional, bien sea que le llegue vía prescripción o vía libro de texto. Marrero (2010) nos dice además, que el profesor decide su accionar en un puesto de trabajo institucional, donde existen normas y parámetros de diseño y actuación que le llevan a tomar decisiones sobre su moldeamiento de manera particular, además de encontrarse en una cultura escolar y profesional específica (Pérez Gómez, 2004). Resaltándose la existencia de una prescripción legal para el moldeamiento del currículum, poniéndose de manifiesto que la libertad de acotación de temáticas y/o criterios sobre el currículum también se encuentran determinadas (Beltrán, 1994).

En Colombia pues, como no podría serlo de otra forma, todas las anteriores tesis se cumplen y parte de ello se entiende como la *Norma Técnica Curricular Colombiana*, regulada parcialmente en el capítulo I del antiguo Decreto 0230 de febrero 11 de 2002*, donde se proponían las *Orientaciones para la elaboración del currículo* y recordaba la autonomía escolar ordenada por el artículo 77 de la ley 115 de 1994 y que plantea que, los centros escolares tienen “*autonomía para organizar las áreas obligatorias y fundamentales definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas...*” todo esto por supuesto en el marco de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación de ese país.

Así mismo decía tal Decreto 0230 de 2002 que los establecimientos educativos colombianos deben ajustarse a los parámetros que definen los “*finés de la educación en Colombia y los objetivos de cada nivel y ciclo definidos por la Ley 115 de 1994*”. También que mencionaba que dichos establecimientos deben tener presentes las normas técnicas, como lo son los estándares básicos de competencias, de aplicación en las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento⁶⁷ y Los Lineamientos Curriculares.

Ahora bien, el moldeamiento del currículum escolar por parte del profesorado en Colombia se materializa u objetiva en varios instrumentos como lo son el Proyecto

* Si bien el Decreto 0230 de 2002 perdió su vigencia desde la promulgación del Decreto 1290 de 2009, en lo referido a la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, su mencionado Capítulo I nos sirve aún de orientación en materia de definiciones de lo que significa en Colombia el plan de estudios y las orientaciones para la elaboración del currículo.

⁶⁷ Las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento en Colombia están definidas en la Ley General de Educación de Colombia No. 115 de 1994 y las posteriores leyes y decretos reglamentarios. Estableciéndose allí para la educación básica (grados que van desde 1º hasta 9º) las áreas de Ciencias naturales y educación ambiental; Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; Educación artística y cultural; Educación ética y en valores humanos; Educación física, recreación y deportes; Educación religiosa; Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; Matemáticas y el área de Tecnología e informática. Teniendo así mismo de presente que para la educación media (grados 10º y 11º) se suman a las anteriores, las áreas de ciencias económicas, políticas y la filosofía.

Educativo Institucional (PEI), los planes de estudio, Los proyectos pedagógicos o proyectos de área, la malla curricular y la unidad didáctica o el planeador. Veamos pues uno a uno qué se entiende en dicho contexto educativo por tales artefactos curriculares:

a) El Proyecto Educativo Institucional o PEI

Decíamos que mientras en España se habla de Proyecto Educativo de Centro (PEC) en Colombia se nombra a tal instrumento como Proyecto Educativo Institucional (PEI), este es la forma del currículum escolar con la que cada centro se organiza y moldea las directrices que emanan del currículum prescrito y legislado.

El PEI define los énfasis de la institución y orienta la forma como se planifican, desarrollan y valoran sus propósitos educativos, los cuales a su vez se insertan en el proyecto de Nación, tal como lo exige nuestra Constitución Política. (Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, 2006, p. 13)

Hay que aclarar que el PEI no tiene una característica curricular fija e inamovible dentro de los centros educativos colombianos, según se entiende, éste se constituye como la carta de navegación de la institución educativa y como tal, tendrá que estarse renovando permanentemente por parte de los estamentos que integran la comunidad académica de la institución. Las directivas de cada plantel educativo reorganizan y renuevan permanentemente su componente administrativo, los docentes se encargan de su mantenimiento y renovación curricular de acuerdo con las directrices que puedan emanar del Ministerio de Educación y/o sus Secretarías, así como también los avances en materia científica y pedagógica, haciéndose cada vez más completo y actualizado dicho componente curricular. En ese componente curricular del PEI se tiene como elemento fundamental el llamado plan de estudios.

b) *El plan de estudios*⁶⁸

El plan de estudios de la institución educativa, no es otra cosa que el esquema estructurado que tienen los establecimientos educativos colombianos en cuanto a áreas obligatorias, fundamentales y optativas con sus respectivas asignaturas, recoge los objetivos e intencionalidades de la prescripción curricular más general, esto es, los objetivos de la legislación educativa existente y los materializa en el ordenamiento de las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento en Colombia (Ley 115, Art. 23 y 31) y de él se desprenden, la malla curricular, los proyectos pedagógicos o el proyecto de área, el planeador del docente o la unidad didáctica.

Por definición de las leyes colombianas el plan de estudios se debe entender en ese país como “...*el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos*” (Art. 79 Ley 115)

c) *Los proyectos pedagógicos o proyectos de área.*

En Colombia un proyecto pedagógico se entiende como un conjunto de acciones reflexionadas y con intencionalidad formativa, que se lleva a cabo en una comunidad escolar. Tiene que ver también con las actividades que, enmarcadas y planificadas dentro del plan de estudios, ayudan a los escolares a la solución de problemas cotidianos. Los proyectos se seleccionan y desarrollan por su pertinencia con los entornos socio-culturales, científicos y/o tecnológicos. Estos proyectos pedagógicos⁶⁹ se encuentran orientados desde el Artículo 36 del Decreto 1860 de 1994.

⁶⁸ Regulado por el Artículo 79 de la Ley 115 de 1994 de la República de Colombia (Ley General de Educación)

⁶⁹ A partir del artículo 14 de la Ley General de Educación 115 de 1994, reglamentado en el Decreto 1860 del mismo año se definen los siguientes proyectos:

- ✓ Proyecto de educación sexual

En muchas instituciones educativas colombianas se estructuran los llamados proyectos de área, que cumplen la función de organizar y recoger la estructura, contenidos y criterios, con que se deben gestionar las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento en la institución educativa. Se debe anotar que aunque los proyectos pedagógicos o proyectos de área no estén regulados unívocamente, precisamente por la autonomía escolar que recoge el espíritu de la ley educativa colombiana, normalmente se componen de una justificación, objetivos del área, enfoque teórico y pedagógico, esquema de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y criterios de evaluación.

d) La malla curricular.

No estando definida en ley, decreto o resolución educativa colombiana alguna, las mallas curriculares son utilizadas en algunas instituciones educativas de dicho país, para organizar técnicamente distintos componentes del currículum del centro escolar y facilitar de esa manera, el día a día del profesorado de cada área de conocimiento. Éstas pueden recoger entre otras cosas, aspectos como la estructura conceptual de una asignatura, con sus correspondientes contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como también, los desempeños, criterios de evaluación e incluso un ordenamiento secuencial de dosificación temporal del conocimiento para un período específico.

La malla curricular, como su mismo nombre lo indica es una urdimbre de intencionalidades formativas que plasman, materializan y ordenan secuencialmente diversos aspectos del currículum escolar, relacionados pues, con qué contenidos se deberán entregar, bajo qué estrategias, qué criterios de evaluación se tendrán presentes, entre otros. Normalmente son diseñadas por los maestros y las maestras directamente, siendo un punto crucial, junto con las unidades didácticas y el planeador, del llamado

-
- ✓ Proyecto ecología y medio ambiente
 - ✓ Proyecto recreación y tiempo libre
 - ✓ Proyecto de constitución política democracia y bienestar estudiantil.

currículum moldeado por los profesores y las profesoras, toda vez que allí quedan plasmadas las interpretaciones, codificaciones y resignificaciones, que el maestro colombiano hace del conjunto de conocimientos puestos a disposición en los otros niveles del currículum.

Una definición que no deja de ser interesante es la propuesta por una institución educativa privada de la ciudad de Medellín que la entiende como

La alegoría de “malla” se hace porque al diseñarse la organización de problemas, ámbitos conceptuales e incluso los contenidos posibles, las metodologías, los procedimientos y los criterios de evaluación que se manejarían en el aula de clase, fueron pensados, tejidos y estructurados con una trama tanto vertical como horizontal. (Pareja et. al., 2009)

e) La unidad didáctica o el planeador docente.

Toda vez que sabemos que la labor docente tiene un rasgo propio, como lo es el prepararse y planificar para ejecutar su acción (Marrero, 2010). Los maestros y maestras colombianos por lo general llevan sus registros de planificación y estructuración final curricular, en las llamadas unidades didácticas o planeadores docentes. Estos documentos cierran en muchos casos la fase preactiva del currículum, teniendo de presente que en algunas instituciones ese cierre se efectúa en las llamadas mallas curriculares.

En el planeador o la unidad didáctica el profesorado no solo deja sentada las propuestas o actividades específicas que desarrollará durante las clases, sino que también tendrá en cuenta los objetivos de la actividad con respecto al área y el plan de estudio que previamente ha diseñado. Además el docente, plasma allí los criterios de evaluación y las actividades desarrolladas, así como igualmente, presentará por escrito, las dificultades o aciertos que se observen en los alumnos con respecto a la clase.

Normalmente estas unidades didácticas son el esquema con el cual los docentes y la institución planean sus materias y grados a enseñar, la concreción de programas. Esta programación se planea para un año y se ejecuta en el mismo, es decir, los docentes y la institución en los primeros días del año lectivo, estructuran todo el plan de trabajo que les guiará durante todo el año, con las respectivas actividades, evaluaciones y lineamientos que desarrollarán.

Otros aspectos importantes para señalar en el presente encuadre del contexto curricular colombiano, tiene que ver con los llamados *logros* o avances del estudiante que pueden ser considerados deseables, necesarios y valiosos en los procesos de desarrollo de este, en la actualidad en Colombia en realidad se habla de estándares básicos de competencia que vienen a indicar precisamente el nivel que el estudiante tiene en referencia a criterios comunes de competencia en Colombia. El Ministerio de Educación definió los estándares así,

Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media [...] (MEN, 2006: 11)

Finalmente, siendo conscientes de que presentar las particularidades de todo un sistema educativo requeriría un mayor análisis y presentación, consideramos que la presente contextualización del sistema educativo colombiano servirá como herramienta para los posteriores análisis y estudios de la parte empírica de esta investigación. Restaría comentar las prescripciones curriculares colombianas emitidas particularmente para la atención del conflicto armado, pero preferimos abordar ello en el numeral 5.2.1, inmediatamente después de hacer un encuadre sobre el contexto de violencia de tal país y poder tener así una mejor comprensión de la legislación o prescripción curricular hecha para tal particularidad.

5. Contexto socio cultural y político de la violencia en Colombia y Medellín

5.1. Colombia: Aunque siempre será poco... algo de historia y actualidad

“... expertos violentólogos dicen que Colombia es un país enamorado de la muerte. Está en los genes, dicen.”

(Galeano, 2008, p.325)

En el plano geográfico, Colombia se encuentra en la región más al norte del continente sur-americano, específicamente en las coordenadas 4° 39' 0" N, 74° 3' 0" W ⁷⁰, cuenta con una extensión de 2.070.408 km² (De éstas son tierras emergidas, continentales e insulares: 1'141.748 km² y sus dominios marítimos: 928.660 km²)⁷¹ Se debe mencionar que esta nación se encuentra estratégicamente ubicada en medio de dos océanos: el atlántico y pacífico, su población actual⁷² (al año 2014) alcanza la cifra de 47.431.031 habitantes y se encuentra organizada políticamente bajo un régimen presidencial.

Su distribución administrativa está dividida en 32 departamentos que hacen las veces de comunidades autónomas, pero sin serlo, dado que la administración del Estado Colombiano es altamente centralista (Morelli y Santofimio, 1991; Soto, 2003; Estupiñán, 2011) y se encuentra ubicada en la ciudad de Santa Fe de Bogotá D.C. que a su vez es el distrito capital del país.

⁷⁰ Google Maps: <http://maps.google.com/maps?ll=4.65,-74.05&spn=0.1,0.1&t=m&q=4.65,-74.05>

⁷¹ Consulado de Colombia en Brasil: <http://www.consuladocolombia.com.br/es/pais.php>

⁷² Población consultada a 01 de febrero de 2010 del Departamento Nacional de Estadística de la República de Colombia (DANE) http://www.dane.gov.co/reloj/reloj_animado.php

En materia histórica hay que mencionar inicialmente, que previa a la llegada de los colonos españoles en el siglo XV, eran dueños del territorio y hacían presencia en el mismo, tres tipos distintos de grupos culturales, a saber: La cultura Chibcha, la cultura Caribe y la Cultura Arwac; estas tres culturas diferenciadas tenían una estructura social bien organizada, amplios conocimientos de la matemática, de la agricultura y la minería, contando además con un vasto sistema cosmogónico y religioso, sin obviar por supuesto su desarrollo artístico.⁷³

El proceso de colonización europeo de los nuevos territorios y la conformación del “Reino de la Nueva Granada” y de la “Gran Colombia”, nombres con los cuales se llamó a dicho país en la época colonial, supuso en muchos casos, un violento proceso que tuvo como consecuencia la erradicación de dichas culturas autóctonas, junto con sus tradiciones religiosas, artísticas y económicas; así como también aportó con el favorecimiento del mestizaje y mezcla cultural, entre otros aspectos (Colmenares, 1997). Veamos algunos periodos históricos que retratan grosso modo algunos aspectos de la historia colombiana, debiéndose aclarar que por supuesto nuestro recorrido adolece de la extensión que requeriría este tipo de pesquisas, pero que con el soporte de algunas investigaciones y estudios, nos permite hacer un encuadre general de su historia, fundamentalmente en términos de sus vaivenes con la violencia directa y en una perspectiva nacional, para llegar finalmente a la ciudad de Medellín con sus particularidades.

5.1.1. Desde la Independencia hasta 1950.

Algunos autores como Salamanca (2008) ubican el surgimiento de la violencia en Colombia en la época de los años cincuenta, atribuyendo los orígenes del conflicto al surgimiento de las guerrillas colombianas. En realidad, para hablar de una historia de la

⁷³ En: <http://web.presidencia.gov.co/index.htm> (Visitada el 04 de febrero de 2010)

violencia en Colombia sería necesario remontarnos a elementos previos y posteriores al “descubrimiento” de América y del periodo de colonización español, pero como nuestro objetivo no es ni mucho menos realizar esta vasta reconstrucción histórica, permítasenos iniciar el mismo justo en el momento en que surgieron las gestas independentistas, bastante sangrientas en varios escenarios (Thibaud, 2005). Y como hemos visto, éstas eran las luchas de los españoles criollos que estaban en contra de la dominación colonial y que continuaba llegando de la península ibérica, Reino desde donde aún se legislaban los destinos de la España de ultramar (Kalmanovitz, 1986).

Así, como en la gran parte del territorio americano, la lucha entre los españoles y los criollos (generación de españoles nacidos en los nuevos territorios), trae consigo algunos periodos irregulares de grandes luchas y batallas en pro de “recuperar” un territorio para sí, alcanzando autonomía frente a las directrices provenientes desde el continente europeo, marcando además las distancias tanto políticas como territoriales del Reino de España. (Harvey, 2010)

Una vez lograda la independencia, se inicia un periodo de consolidación nacional, y 30 años más tarde “[...] *nacen los partidos políticos Liberal y Conservador que dominaron la vida política nacional hasta finales del siglo XX*” (Sánchez, Díaz y Formisano, 2003: 3) En sus orígenes, el Partido liberal estuvo influenciado por las ideas de la Ilustración y la Revolución Francesa, y el partido conservador pretendió mantener las tradiciones y la moral presentes en el periodo colonial, manteniendo la unión entre la iglesia y el Estado. (Kalmanovitz, 1986, p. 232) Como era normal, para este tipo de situaciones, ambos partidos políticos sostuvieron un conflicto de intereses que derivaron en una serie de guerras, agresiones y disputas armadas que tuvieron concurrencia en el transcurso de siglo XIX, de ellas cabe mencionar una de las más sangrientas: “la guerra de los mil días” (1899-1902), en la que miles de víctimas fueron el resultado así como enormes pérdidas económicas para la nación. (Malamud, 1995)

Cabe mencionar en materia económica, que fruto de la independencia de Colombia de los intereses del Reino de España, surge el hecho de que otros países, como los Estados Unidos de Norteamérica e Inglaterra, dirigieran su atención hacia el nuevo territorio independiente, adquiriendo ello mayor denotación en el siglo XX, cuando estos países se vieron en la necesidad de buscar materias primas y tener un mercado viable donde vender sus productos, atrayendo Colombia entonces, mucho de ese interés, dado sus grandes recursos agrícolas y minerales. No es desconocido tampoco que los Estados Unidos de América (EUA) sacarán partido del atraso industrial que tenía Colombia, y más cuando era caldo de cultivo la presencia de graves conflictos entre los dos partidos políticos mencionados. Prueba de ello es la pérdida para el Estado colombiano del istmo de Panamá, escalando los EUA una gran posición en la economía colombiana, usufructuándose de recursos como el petróleo y el carbón entre otros.

Ya en medio de dicho clima económico, es posible decir que entre el año de 1919 y 1920, la unión de los estudiantes y trabajadores colombianos será el origen del partido de los socialistas colombiano (PSR) que a su vez estaba nutrido con las ideas y postulados del socialismo europeo. Como era lógico, ideológicamente éste partido promovió para aquel entonces, el mejoramiento de la calidad de vida de los trabajadores, una mejor educación y la defensa de la industria nacional. De otra parte, los pueblos indígenas, tan poco mencionados hasta ahora, se organizan y crean un movimiento en defensa de sus tierras y de su cultura ancestral.⁷⁴ Por otra vía, y tras una larga hegemonía del partido conservador colombiano, vuelve al poder el partido liberal quien con la gran depresión de los años treinta y la “masacre de las bananeras”, bien descrita por el escritor colombiano García Márquez en sus *Cien años de Soledad*, hace que se

⁷⁴ En: *Los grupos socialistas en Colombia, 1924-1930*. Proyecto Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia. Consultado el 20 de diciembre de 2009 de <http://www.humanas.unal.edu.co/histopol/gruposoc.htm>

impulse una política proteccionista a la industria nacional y la formación de un mercado interno que desarrollara la economía.

Es trascendente para este relato histórico y para comprender la actualidad colombiana destacar el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán en el año de 1948, quien fuera un líder político del partido liberal, pero con un discurso evidentemente socialista, desatándose nuevamente en Colombia una gran polarización entre dichos partidos políticos tradicionales: el partido liberal y el partido conservador (Kalmanovitz, 1986).

La radicalización política a través del gaitanismo sería interrumpida abruptamente con el asesinato de Gaitán el 9 de abril de 1948. Así, la violencia que no había dejado de avanzar desde 1945 no tendría ahora diques de ninguna clase. (Medina, 1989: 5)

Esa gran polarización política, consecuencia de la muerte de Jorge Eliecer Gaitán, obliga a que muchos miembros del partido liberal y del partido de los socialistas tengan que esconderse en las selvas y montañas colombianas, tras ser objeto de reiteradas amenazas directas y persecuciones. Ya tiempo después, sin el apoyo del partido liberal, estos hombres se organizan, política y militarmente, conformándose así los primeros grupos guerrilleros colombianos en los años 50: guerrillas liberales que empezaron a ser combatidas evidentemente por el Estado colombiano y por guerrillas conservadoras, que al igual se fueron conformando en el interior del espacio rural colombiano (Galeano, 2004).

5.1.2. Segunda mitad del siglo XX y consolidación de la violencia en Colombia

Ya consolidadas ambas guerrillas, aparecen una serie de guerras generadas entre los miembros de dichos partidos, liberal y conservador, por la toma del control del Estado, surgiendo entre otros efectos las llamadas guerrillas o “chusma” que eran grupos al margen de la ley, dedicados a realizar incursiones armadas y confrontaciones con la fuerza pública, quien en muchos casos estaba vinculada con las guerrillas conservadoras (Moreno, 2008).

Esta es la época de los años cincuenta, donde aparecen en Colombia una serie de grupos armados, inconformes con los direccionamientos políticos que hasta ese entonces se tenía, y llegan todos con “nuevas” propuestas para dirigir el país. Las distintas confrontaciones entre estos grupos y las fuerzas del estado toman envergadura hacia la década de los sesenta y los ochenta respectivamente. Acrecentando una violencia tanto en territorio rural como en los principales asentamientos urbanos, las confrontaciones entre ejército y guerrillas pusieron al campesino y al ciudadano no combatiente en un estado de total indefensión, comenzando *“La resistencia armada [que] se generaliza a nivel nacional y se crean reductos guerrilleros en los Llanos Orientales en el suroeste Antioqueño, el sur de Córdoba y en el Tolima”* (Sánchez, Díaz y Formisano, 2003, p. 4)

Unido a este conflicto, extendido en el tiempo, entre Estado y guerrillas aparece en la década de los ochenta un nuevo fenómeno que no es otro que aquel que se manifiesta cuando los comerciantes y empresarios empiezan a financiar, organizar y utilizar grupos ilegales de defensa privada, que preservaran sus intereses y propiedades; estos son los llamados grupos paramilitares. Pero ello no termina ahí, ya que muy seguido a esta conformación de grupos de ultra-derecha o paramilitares, el negocio del tráfico de estupefacientes también llamado narcotráfico, empieza a permear la sociedad colombiana y necesariamente la dinámica de las mismas confrontaciones entre el

Estado, las guerrillas y los paramilitares. En cuanto a esto dice Medina (1989) *“En la coyuntura de los años ochenta es preciso incorporar en el análisis la gravitación del narcotráfico tanto en la economía como en la violencia”* (p. 28).

Ahora bien, se debe anotar que ha sido de tal relevancia el papel del negocio del narcotráfico en Colombia, que las guerrillas quienes históricamente venían en confrontación política con el Estado colombiano terminan, implicadas en ese mismo fenómeno económico ilegal, dado que ellas, quienes tenían el control de una buena parte del territorio rural colombiano, se direccionan al control y autorización de las zonas de producción. Se concentra así, la producción de coca hacia los años noventa. Aunque dicho fenómeno del narcotráfico también permeó las esferas políticas legales del país. (Salamanca, 2008)

No es de obviar tampoco, que dado el creciente fenómeno de violencia e inseguridad y el aumento de la brecha entre pobres y ricos, en muchos casos se veló, legitimó y encubrió el surgimiento de los grupos paramilitares. Grupos que como ya se ha mencionado, existían en Colombia desde hace bastante tiempo, sólo que estaban al servicio de particulares y operaban de manera no pública. *“Tras agruparse bajo un mismo mando, los paramilitares comienzan a nombrarse Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), se consolidan como una organización contrainsurgente y comienzan a incursionar en regiones tradicionalmente dominadas por la guerrilla”* (Sánchez, Díaz y Formisano, 2003, p. 13) Dichos grupos, patrocinados por distintos sectores económicos, y que se entrenaron muchas veces fuera del territorio colombiano, marcan y marcaron una confrontación abierta con las guerrillas colombianas, generándose así una guerra sucia y parricida, donde el desborde del terror fue una de sus consecuencias, y un desalentador futuro para los colombianos, su resultado.

Es así, como el fenómeno del narcotráfico y la ya existente presencia de grupos paramilitares, junto con la lucha por el territorio y el poder económico disputado con las guerrillas de las FARC, entre otras guerrillas, logra declarar abiertamente una guerra, agudizándose la violencia y trayendo consigo un cambio en los valores de la confrontación, un marcado empobrecimiento de la clase más desfavorecida, el éxodo de campesinos obligados a desplazarse a las ciudades (Suárez, 2013), el reclutamiento de jóvenes a los grupos armados (Manrique, 2004), la creación de redes de informantes del Estado y de delincuencia común; todo ello sumado a las muertes, asesinatos, masacres, amenazas, secuestros y desapariciones entre otros fenómenos de inseguridad al que se ve expuesta toda la población (Helfrich y Kurtrnbach, 2006).

Es necesario además para entender estos brotes de violencia que han circundado la realidad colombiana, mencionar otros fenómenos de los que se habla poco o que han quedado en el olvido. Fenómenos que aunque históricos no han hecho menos daño que lo anteriormente expuesto, y son la irrupción agresiva ilegítima y criminal (en muchos casos) de empresas norteamericanas y extranjeras al territorio colombiano, que han financiado grupos violentos o actos contra comunidades enteras, para el favorecimiento de esos intereses extranjeros, solo citaremos tres hechos relacionados con ello a manera de ilustración: La masacre de las bananeras en 1926 (Galeano, 2004) , la demanda a la empresa multinacional “*Drummond*”⁷⁵ [que fuera presentada] *desde el año 2003 en la Corte Penal de Alabama, Estados Unidos, por apoyar a grupos paramilitares, que asesinaron a tres líderes sindicales que trabajaban en la mina*” (Sarmiento, 2008) y la “*la condena por USD 25 millones a la empresa Chiquita Brands Inc.*”⁷⁶ *por parte de una*

⁷⁵ Drummond Ltda. es la sucursal en Colombia de una compañía de los Estados Unidos dedicada principalmente, a la explotación y comercialización del carbón. En: http://www.eempleo.com/sitios_empresariales/drummond/index.asp

⁷⁶ Chiquita Brands Inc: International marketer, producer and distributor of fresh fruit, processed fruit and vegetable products. En: <http://www.chiquita.com/>

corte norteamericana por la financiación de grupos paramilitares en Colombia” (Boelscher, 2009), entre otros casos de ésta índole.

5.1.3. Siglo XXI y actores o agentes armados en Colombia: perseverantes del acto violento.

Como ya lo hemos mencionado, Colombia es un país que desde hace varias décadas se encuentra atravesado por un largo y sistemático proceso de disputa armada, en el cual se pueden observar varios actores o agentes que son partícipes de la misma, de los cuales podemos diferenciar a los siguientes:

1. Antiguas guerrillas de izquierda política, que han devenido en grupos terroristas, como son identificadas por el grueso de la comunidad internacional, a excepción de países como Cuba, Venezuela, Brasil, Nicaragua y China, entre otros.
2. Grupos armados de ultra-derecha, también llamados grupos paramilitares o sus mutaciones en BACRIM (Bandas criminales emergentes, según la denominación actual que hacen de estos grupos fuerzas policiales colombianas).
3. Bandas de sicarios, patrocinados por los distintos carteles de mafia que operan no solo en Colombia, sino también en Europa y Estados Unidos.
4. Delincuencia común, organizada en equipados grupos de mercenarios que tienen en sus organizaciones delictivas determinados “portafolios de servicios”, y que pueden ser utilizados por cualquiera de los otros actores armados.

Aunque los dos grupos guerrilleros más conocidos en Colombia son: Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) y el Ejército Nacional de Liberación Nacional (ELN) (Sánchez, Díaz y Formisano, 2003), cabe anotar que en la historia del país se han ido desmovilizando distintos grupos armados que estaban otrora sumados a la lista de los anteriormente citados, y hablo de los movimientos guerrilleros llamados M-19 y EPL. Grupos que fueron desmovilizados para finales de los años 80 e inicios de

los 90, así como algunos brazos armados de los llamados grupos paramilitares que entraron en procesos de diálogo y negociación a mediados de la pasada década y que para los ojos de varios investigadores como Suárez (2013), Suárez Vanegas (2012), Marín (2012), Johnson (17 de octubre 2012) y Denissen (2010) se re-convirtieron en las llamadas BACRIM o volvieron a tomar las armas para el servicio de algún actor armado ilegal colombiano.

Así mismo, podemos decir que dentro del desarrollo de estas disputas armadas entre grupos paramilitares y organizaciones guerrilleras, han surgido otros actores que emergen del mismo deterioro, ambiente de guerra y violencia estructural asociada, y son los llamados grupos de sicarios. Estas bandas se han dedicado a convertir la ejecución de tareas delincuenciales como: asesinatos, robos y secuestro entre otros delitos, como una fuente de empleo y supervivencia de muchos jóvenes que, a falta de oportunidades, ven en tales grupos una salida a su estado de pobreza (Gutiérrez, 2006), recrudesciendo y haciendo aún más complejo el entramado de causas y actores de la violencia en Colombia, desatándose una sensación de inseguridad importante en sus habitantes y la violación sostenida en el tiempo de los derechos humanos por parte de estos agentes de violencia y también por parte de organismos del Estado Colombiano, tal y como lo referencian ingentes informes de derechos humanos, como lo podemos ver en Human Right Watch (2013), International Amnesty (2013), Oviedo (2013), Marín (2009), Brysk (2009), entre otros.

5.2. Violencia en Medellín y en sus entornos escolares.

Dice Sánchez (2013) que Medellín viene en un proceso de reinención y es cierto, toda vez que los cambios en sus formas de industrialización han permitido que algunos indicadores sociales y económicos mejoraron, aunque también es claro que la violencia que allí se padece, se reinventa en múltiples formas y muta hacia formas diversas de

manifestación y ataque, pero hagamos un encuadre general de esta ciudad para comprender de mejor manera sus particularidades contextuales.

Medellín es la segunda ciudad de Colombia en términos poblacionales, se encuentra ubicada en el noroccidente colombiano, fue fundada en 1674 por el mariscal español Jorge Robledo, su topografía es principalmente montañosa ya que es un valle enclavado en la cordillera central de los Andes y tiene una población que alcanza en el año 2013 los 2.417.325 habitantes*. Su distribución administrativa consta de 16 comunas o jurisdicciones municipales que estructuran a su vez los 246 barrios que conforman la ciudad, además de contar con 5 corregimientos del tipo rural.

En cuanto a las condiciones socioeconómicas de la población medellinense se debe anotar que esta ciudad se encuentra estratificada en 6 niveles o estratos socioeconómicos, observándose la distribución de la población en los mismos en la Gráfico 5.3, que recoge los datos de la encuesta de Calidad de Vida⁷⁷. Medellín 2004-2005 de la Alcaldía de Medellín.

* Según proyecciones del Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia -DANE-.

⁷⁷ Fuente: Encuesta de Calidad de Vida. Medellín 2004-2005. Realizado por la Alcaldía de Medellín. En: <http://www.medellin.gov.co/irj/portal/ciudadanos?NavigationTarget=navurl://9e83ab94c58054f1e1744a96a3385cf6>

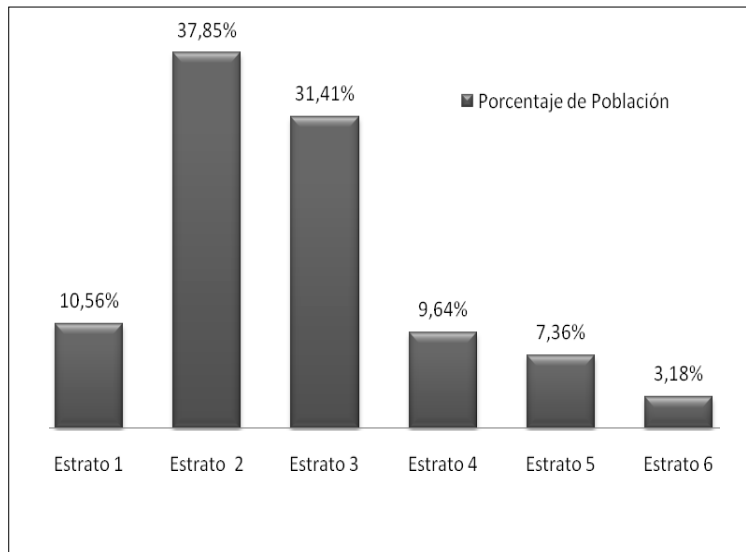


Gráfico 5.3. *Porcentaje de población según estrato socioeconómico*⁷⁸
en la ciudad de Medellín – Colombia en 2004.

Ya dirigiendo nuestra mirada hacia temas de seguridad y convivencia en la ciudad de Medellín, se cree pertinente conectar con los antecedentes que veníamos describiendo en el contexto colombiano de violencia en la segunda mitad del siglo XX, toda vez que, siendo la segunda ciudad del país, por supuesto tendría que verse afectada por los fenómenos de violencias de partidos políticos que se estaban desarrollando en todo el territorio nacional.

Las particularidades de la violencia en la ciudad de Medellín nos remiten a entender como desde la llegada de un número importante de personas de ascendencia campesina, desplazados u obligados a migrar internamente por causas de la violencia en los campos,

⁷⁸ La estratificación socio-económica colombiana está determinada en la Ley 142 de 1994 promulgada por el Congreso de dicho país. Esta marca la pauta de diferenciación de los miembros de la sociedad, en términos de los inmuebles que habitan. Ello se encuentra especificado en el Artículo No. 102 de dicha ley cuando reza lo siguiente “Artículo 102. Estratos y metodología. Los inmuebles residenciales a los cuales se provean servicios públicos se clasificarán máximo en seis estratos socioeconómicos así: 1) bajo-bajo, 2) bajo, 3) medio-bajo, 4) medio, 5) medio alto, y 6) alto”. Por tanto las personas que habitan dichos inmuebles son ponderados para la intervención social o política fiscal de acuerdo a su estrato.

hace que en la ciudad se inicie un periodo de un importante crecimiento demográfico hacia los años 50's y 60's, esto ayudado por el desarrollo del sector textil y manufacturero de su economía, que además de ofrecer posibilidades laborales a una parte de la población, también acrecentó la brecha socioeconómica entre la clase obrera medellinense y los propietarios de grandes fortunas y empresas de varios sectores de la economía.

Luego del colapso del sector textil y de la crisis de la industria en esta ciudad colombiana hacia finales de los años 70's e inicio de los 80's (Perry, 2001), se desatan importantes fenómenos de exclusión y de pauperización de un significativo número de personas de esta población, que además, con la entrada del fenómeno del negocio del narcotráfico hacia los años 70's y su consolidación en los 80's en la ciudad (Angarita et al., 2008), hacen que los recursos ilícitos por fabricación, distribución y comercialización de estupefacientes fuera de gran atractivo para los sectores pobres de la población, aunque es importante precisar, que ello ocurriera de manera inicial, porque muy pronto tal esquema de negocio e ingresos económicos, se acometieran con fruición de todos los sectores de la sociedad medellinense y colombiana (Angarita et al., 2008).

Pero, como el negocio del narcotráfico no es solo fabricación y venta de estupefacientes, toda una serie de estructuras delictivas se conforman en dicha ciudad en los años 80's, para hacer frente a las necesidades delincuenciales de los capos del narcotráfico⁷⁹ que basaron su actuar, como se hace en este tipo de asuntos delictivos, sobre formas violentas e ilegales de ejercer control territorial y de mantenimiento del status social que adquirieron en medio de una sociedad que veía en ellos, modelos ideales a seguir, escenario de fundación de la llamada *narco-cultura* en Colombia, que no sólo traería una “ética” del narcotráfico sino hasta una estética del mismo (Rincón, 2009).

⁷⁹ Se destacan internacionalmente para la época, los nombres de los jefes narcotraficantes: Pablo Escobar Gaviria, Gonzalo Rodríguez Gacha, Carlos Lehder, Griselda Blanco y los hermanos Fabio Ochoa Vásquez, Jorge Luis Ochoa y Juan David Ochoa, todos miembros del Cartel de Medellín.

Ya iniciada la década del 80, se establece con fuerza en la ciudad de Medellín otro foco del conflicto. Los movimientos milicianos de base ideológica de izquierda. Que respaldados por las grandes organizaciones guerrilleras de esos años, en su táctica de llevar la guerra a los centros urbanos, se asientan en los barrios marginales de la ciudad de Medellín, a manera de “hibrido” entre las maniobras guerrilleras y la autoprotección barrial, que se derivaba de la inseguridad causada en tales barrios marginales, por parte de la delincuencia que no era contratada por las grandes organizaciones del narcotráfico y que resultaron ser perseguidas y combatidas por los mencionados milicianos urbanos, con el correspondiente choque con las *Bandas* o grupos armados al servicio del narcotráfico o la delincuencia común (Medina, 1998).

No podemos dejar de proponer textualmente, a esta altura el escrito, una caracterización sobre dicho momento histórico en Medellín, que nos sirve para encuadrar brevemente la década de los 90 en dicha ciudad y que diera entrada a otro actor violento más, en el conflicto armado de la ciudad: el paramilitarismo (o contrainsurgencia) como una nueva cara de la violencia no solo en Medellín sino en Colombia (Human Rigth Watch, 2010). Ello mediante una importante consolidación de la violencia paramilitar en el casco urbano y rural de Medellín, sus alrededores y los municipios más cercanos, según las tesis propuestas por Castro (2005), con responsabilidad importante desde la legalización de grupos de vigilancia privada ciudadana (autodefensas), mediante el Decreto Ley 356 de 1994*.

* El Decreto de Ley 356 de 1994 de la República de Colombia o *Estatuto de Vigilancia y Seguridad Privada*, legitimó el porte de armas a civiles y la creación de grupos contrainsurgentes, conocidos en la ciudad de Medellín como CONVIVIR (Cooperativas de vigilancia). Posteriormente la Corte Constitucional de Colombia mediante la sentencia C- 572 de noviembre de 1997 avala la creación de dichas cooperativas ciudadanas pero niega la autorización para hacer labores de inteligencia o portar armas de uso privativo de las fuerzas armadas. Los vínculos entre las CONVIVIR y los grupos de contra-insurgencia o paramilitares se encuentran puestos sobre la mesa, en expedientes judiciales en curso, por delitos contra los derechos humanos en Medellín y varias regiones de Colombia. Estas investigaciones han sido documentadas en innumerables artículos de prensa e investigaciones indicadas en trabajos como Human Rights Watch (1998, 2010, 2013), Noreña (2007), Carrillo y Kucharz (2006) y Huhle (2001), entre otros.

Los conflictos que tienen comportamientos violentos o las expresiones violentas han sido una constante en Medellín. A partir de 1985 la principal causa de muerte en la Ciudad son los homicidios asociados a problemáticas de carteles de la droga, de delincuencia común con bandas y pandillas o con actores políticos armados como insurgencias y grupos paramilitares, los cuales en los últimos 20 años propician la escenificación del conflicto político armado con su escalamiento a partir del 2001 por la confrontación armada en [distintas]* zonas [de la ciudad]. (Ruiz, 2006: 154)

Cierra el siglo XX e inicia el XXI entonces la ciudad Medellín, en medio de las disputas de todos los mencionados actores armados, quienes en confrontación mutua, alianzas criminales entre algunos de ellos y connivencia delictiva en varios casos, con las fuerzas policiales y el ejército oficial del país, convierten a la mencionada ciudad en una de las ciudades más peligrosas del mundo desde los años 90's y continuando entre las 24 en esa estadística, según lo planteado por organizaciones no gubernamentales como el *Consejo ciudadano para la seguridad pública y la justicia penal de México*⁸⁰. Un lugar donde se han cometido y cometen, importantes delitos contra la seguridad humana⁸¹ y violaciones a los Derechos Humanos (Human Righth Watch (1998, 2010, 2013), ACNUR, Daza, (1998), Angarita et. al. (2008)).

En lo que va corrido del Siglo XXI y a raíz de las capturas, muertes o entregas voluntarias a la Justicia, de grandes capos de la droga en la ciudad de Medellín, los mandos medios de dichas organizaciones delictivas y sus respectivos integrantes⁸², han mutado las formas de guerra por el control territorial y del negocio interno de

(*) Agregados por el investigador

⁸⁰ Ver: <http://www.seguridadjusticiaypaz.org.mx/>

⁸¹ Es importante referir los trabajos de investigación del *Grupo Interdisciplinario e Interinstitucional de Investigación Sobre Conflictos y Violencias* de la Universidad de Antioquia y El Observatorio de Seguridad Humana de Medellín – OSHM –. Para una mayor información sobre sus proyectos, consultar en <http://www.repensandolaseguridad.org/>

⁸² Según la oficina de la Personería de Medellín “*Para el año 2012, los grupos armados causantes de los hechos victimizantes son en su orden: grupos armados de las zonas de origen, BACRIM, grupos armados no identificados, grupos paramilitares, grupos guerrilleros y actores desconocidos*”. (Personería de Medellín, 2012: 84)

estupefacientes y otras formas delictivas de financiamiento, dando lugar al fenómeno de *desplazamiento forzado intraurbano* por amenazas de muerte, extorsión u homicidios selectivos o grupales. (Alcaldía de Medellín, 2011).

Sumado a lo anterior, no podemos dejar de mencionar la materialización de las llamadas *fronteras invisibles*, que son la demarcación ilegal de zonas barriales dentro de las comunas. Fronteras que circunscriben espacios reclamados y dominados por alguno de los actores del conflicto, sea este una pandilla, banda, combo u otra forma de organización delictiva⁸³ y que se convierte en una zona donde se ejerce control simbólico y de violencia directa armada sobre la población civil, que corre el riesgo de ser asesinada, si transgrede la invisible división territorial e ilegal del barrio o comuna en la que habita (Ruiz, 2003).

En fin, Hernández (2011) sintetiza lo que acontece en dicha ciudad de Medellín y por ende en buena parte de Colombia, como el fenómeno de «*socialización de la violencia en las relaciones humanas como forma "normal" de resolución de las diferencias y freno a la solución del problema*». (p. 103) Siendo en estos contextos, donde se ubican las instituciones educativas de educación básica primaria y secundaria, que hacen parte del sistema educativo local y hacia donde dirigimos nuestra mirada.

⁸³ En las dinámicas de la violencia y el conflicto armado en Medellín se han establecido distintos tipos de organización delictiva, con sus respectivas formas de denominación como lo pueden ser “banda, combo, milicia, parche, oficina, entre otros”. Para una mayor ilustración pueden ser consultados los trabajos de Castañeda y Henao (2006), Henao y Castañeda (2001) y Medina (1998).

5.2.1 Educación e instituciones educativas en los contextos de ciudad en Medellín y algunas prescripciones curriculares sobre violencia y conflicto para dichos entornos.

En términos educativos, según datos de la citada encuesta *Medellín Calidad de Vida 2013*⁸⁴, el nivel de alfabetismo de adultos encuestados para el año 2013 en ésta ciudad era del 96,55%. Y por otra parte, encontramos reportados en la encuesta *Medellín cómo vamos*⁸⁵ que “En 2009 hubo 448.771 niños y jóvenes que estaban dentro del sistema educativo, entre los grados transición⁸⁶ y el grado once” (p. 8). Contando entonces tal ciudad, con una amplia infraestructura educativa y un buen nivel de cobertura. Siendo importante comentar además, que uno de los planes administrativos públicos, que se han venido desarrollando desde hace algunos años allí, se denominó *Medellín la más educada*, propuesta que desde su Alcaldía Municipal, ha desarrollado un direccionamiento amplio hacia la inversión pública en el terreno educativo.

Ahora bien, una forma de ilustrar la realidad de la violencia en los entornos escolares de la ciudad de Medellín, es analizar el informe sobre la situación de los derechos humanos en esa ciudad, generado por la oficina de la Personería de Medellín en el año 2010, donde además de presentar un consolidado del índice de criminalidad, muertes violentas

⁸⁴ la encuesta de calidad de vida fue realizada en 13,419 viviendas de la ciudad para un total de 47,901 personas encuestadas y fue un proyecto ejecutado por la administración municipal para el año 2013. Además, “...es un instrumento diseñado para realizar el seguimiento y la medición de las condiciones socioeconómicas de los habitantes de las 16 comunas y 5 corregimientos que conforman el municipio de Medellín. Es un compendio estadístico que permite conocer de primera mano los índices en temas tales como: Población, Viviendas, Hogares, Actividad Económica, Educación, Salud y Seguridad Social, Percepción ciudadana e Indicadores”. En: <http://www.medellin.gov.co/irj/portal/ciudadanos?NavigationTarget=navurl://4261ad61f6d657977c33e865fd230b1e>

⁸⁵ La encuesta *Medellín cómo vamos*, tal como se indica en su página web “es una alianza interinstitucional privada que tiene como principal objetivo hacer evaluación y seguimiento a la calidad de vida en la ciudad”. Ver: <http://medellincomovamos.org/>

⁸⁶ Es importante aclarar que la educación preescolar es la que comprende un grado mínimo obligatorio y no el grado de transición.

y seguridad en general, se reconoce que los hechos de violencia criminal, afectan la vida cotidiana de la población, generando nuevos fenómenos como el desplazamiento forzado intraurbano por amenazas contra la vida, el aumento de, no tan nuevos fenómenos, como lo son la vinculación de menores de edad a la carrera delictiva y la obligación de muchos habitantes de algunos barrios de Medellín, de recluirse en sus propias casas desde tempranas horas del día, dado *“el ambiente de zozobra que abate el tejido social y entroniza la desconfianza y la conmoción como formas de socialización”* (p. 8) tal cual como lo relata el mencionado informe.

Puntualmente en los aspectos educativos de nuestro interés, qué mejor sino citar textualmente el informe en cuestión, en cuanto lo que atañe a la situación de las instituciones educativas,

Particularmente grave ha sido el efecto que estas acciones de violencia han tenido sobre instituciones educativas víctimas de amenazas e intimidaciones: la deserción de estudiantes por la imposibilidad de acceder a las sedes debido a los controles ilegales o por el desplazamiento forzado de sus núcleos familiares, el traslado de docentes por amenazas, la falta de garantías y lo peor, el asesinato de algunos estudiantes adolescentes en las inmediaciones de los establecimientos educativos. (Informe de derechos humanos⁸⁷, Personería de Medellín, 2009: 5)

Siendo claro que estas situaciones no son aisladas ni han ocurrido en un solo momento histórico, varios eventos pudieran señalarse como referencias espectaculares del ataque al sistema educativo medellinense y sus comunidades escolares, toda vez que estas se encuentran a merced de las mencionadas organizaciones delictivas señaladas anteriormente (Calle, 04 de marzo de 2010). Pudiendo distinguir algunas de sus comunas como las más golpeadas por dicho flagelo violento, entre otras, la Comuna No. 13 donde se desarrolló en el año 2001 un macro operativo policial y militar contrainsurgente, denominado oficialmente como la operación “Orión” que se saldó con

⁸⁷ Este informe sobre derechos humanos de la Personería de Medellín fue aceptado en diciembre de 2009 por la Alcaldía Municipal de esa misma ciudad, a través de su Secretario de Gobierno el señor Juan Diego Vélez, quien reconoció que esas cifras “no son alentadoras” (Monroy, 2009).

innumerables muertes de civiles y desapariciones (Angarita et al., 2008), además de la toma del territorio por parte de grupos paramilitares de contrainsurgencia. La Comuna No. 5 donde se han escenificado múltiples masacres en espacios polideportivos como las ocurridas en la cancha de fútbol “La Maracaná” del sector de Castilla. Más actualmente pueden ser referidos los conflictos en la Comuna No. 8 donde se han registrado hostigamiento armado, asesinatos y amenazas a miembros de las comunidades académicas y también el corregimiento de Belén Altavista.

Por otra parte, y a manera de ilustración del contexto, podemos mencionar que de acuerdo al Sistema de Información para la Seguridad y la Convivencia (SISC) de la Secretaría de Gobierno de la Alcaldía de Medellín en concertación con datos de la Policía Nacional, el Cuerpo Técnico de Investigaciones de la Fiscalía General, Medicina Legal y la Fiscalía General de la Nación, la cifra total de homicidios en Medellín para el año de 2009 de jóvenes o adolescentes fue de 1030 entre las edades de los 18 a los 26 años de edad. Y de éstos 11 personas estaban matriculadas en instituciones educativas (Personería de Medellín, 2010).

Uno de los fenómenos que afectan y circunscriben la cotidianidad de muchas instituciones educativas de esa ciudad, tiene que ver con las mencionadas “fronteras invisibles”, que ponen en riesgo cotidianamente la vida de los estudiantes y profesores de varias de esas mismas instituciones educativas, estudiantes y profesores que precisamente por asistir a su centro escolar, franquean las ilegales delimitaciones del espacio barrial, con los correspondientes resultados de asesinato de jóvenes matriculados en el sistema educativo, o que sino asesinados, también pueden ser extorsionados o reconvertidos a grupos delincuenciales que generan una mutación de la violencia escolar en los distintos centros. “[...] en Medellín, la transgresión de las fronteras invisibles ha servido para explicar o aún para “justificar” los homicidios en ciertos barrios: alguien proveniente de un lugar pasa a otro — a donde supuestamente no “pertenece” — y resulta asesinado”. (Jaramillo, 2013)

Podemos referir que ante el poco tratamiento de datos estadísticos o cifras porcentuales oficiales, que retraten fielmente la situación de padecimiento de la violencia por parte de las comunidades académicas en Medellín, sí que se puede aludir algunas investigaciones particulares y el prolífico número de reportajes periodísticos, que abordan tal realidad cotidiana de los entornos de esos centros escolares, además de los ejercicios investigativos de algunas organizaciones no gubernamentales que realizan trabajo social y de pesquisa con estas mismas comunidades, como lo son la ONG Instituto Popular de Capacitación⁸⁸ y la Corporación Región⁸⁹, quienes anotan la situación de las instituciones donde una de ellas tiene influencia de la siguiente manera “*Deserciones escolares, amenazas a docentes y estudiantes, vinculación de alumnos a actividades ilícitas azotaron al sector educativo en 2010*” (IPC, 30 de noviembre de 2010).

Y no solo en 2010, como hemos podido retratar en las páginas precedentes, desde los años 80`s ha sido una constante en Medellín la situación de violencia directa y por medios armados, con sus consecuentes problemáticas asociadas a estudiantes, profesorado y comunidad educativa, como lo es, aparte de los homicidios, amenazas u otros fenómenos de esta índole, la llamada interrupción o abandono obligado de los procesos escolares (Sánchez et al., 2011), que hacen mella en la formación escolar de muchos de estas personas que habitan tales sectores, así como también del profesorado que laboran en los mismos entornos.

⁸⁸ El IPC (Instituto Popular de Capacitación) es una organización no gubernamental con centro de actividad en la ciudad de Medellín desde el año 1982 y que desarrolla actividades “*de investigación, capacitación y formación, opinión pública, asesoría, consultoría, acompañamiento y promoción con comunidades (académicas, rurales, urbanas, solidarias y afines), movimientos sociales y políticos, medios de comunicación, como también con el Estado en sus diferentes escalas territoriales*”, como así lo narran en su página web, que puede ser consultada para mayor información. <http://www.ipc.org.co/portal/>

⁸⁹ La Corporación Región fundada en 1989, la describen sus integrantes como “*... un centro de pensamiento crítico, aporta conocimientos sobre la realidad, contribuye a la formación de ciudadanías críticas y de una cultura política democrática, promueve espacios de deliberación y concertación de agendas sociales y políticas, y participa en ellos*” Su página web es <http://www.region.org.co/>

Con la salida forzada de la familia y/o de los niños y niñas, los padres buscan el traslado a instituciones educativas localizadas en los barrios de llegada, pero este propósito no siempre se logra, pues interfieren situaciones como la ausencia de cupos en los nuevos colegios, la dificultad de presentar documentos requeridos y, en especial, la incertidumbre e inestabilidad generada por el desplazamiento. (Sánchez et al., 2011: 187)

Fiel reflejo esto del fenómeno de *desplazamiento forzado intraurbano*, que incluso fuera reconocido tal fenómeno de manera oficial por el Estado colombiano, sólo hasta el año de 2003 mediante la Sentencia T 268 de 2003 de la Corte Constitucional de Colombia, aunque sólo reconozca como víctima a las personas afectadas por fenómenos del paramilitarismo, que no a las víctimas de las acciones de las bandas criminales emergentes – BACRIM (Hernández Cifuentes, 2013), constituyéndose tales hechos de desplazamiento intraurbano en otra de las problemáticas que se encuadran a las comunidades educativas, toda vez que ello se convierte en realidad en la atención a refugiados escolares de la misma ciudad.

Como decíamos, el tratamiento periodístico que se ha dado a esta realidad violenta de los entornos escolares de la ciudad de Medellín, es un asunto numéricamente importante, y aunque de poco carácter científico, no podemos desconocer el grado de visibilización que ello hace al problema y desde donde se desprenden investigaciones más rigurosas, por cuanto permiten tener una mirada amplia del panorama, pudiéndose destacar acá los trabajos de Mejía (2010) donde se hace un análisis sobre *“Los grupos armados que están llenando de violencia la ciudad no respetan, ni siquiera, a los niños. Además de que los vinculan en sus actividades, hacen imposible que ellos estudien”*.

Bergsten y Calle (2010) recordaba la muerte, entre otras, de dos estudiantes en medio de las disputas de las bandas criminales, recogiendo la narración de una de las estudiantes *“A mucha gente le dio miedo venir al colegio, hay muchos amenazados y la mayoría faltó porque el ambiente está caliente”* (Narración de Sara, estudiante del colegio Santa Rosa de Lima). También Cuevas (2013) presenta en su columna que *“La guerra entre*

combos en Medellín impone una dinámica del miedo en los colegios de las comunas 8, 9, 13 y 16, que obliga a aplazar las clases y, en últimas, a desertar". Y Pareja (2013) por su parte, comenta como muchas escuelas en Medellín se encuentran en la línea de fuego de los actores armados y comenta el sentir del profesorado en algunas de estas instituciones, quien denuncia que la Secretaría de Educación de Medellín no cumplió con las rutas seguras⁹⁰ para el transporte de los escolares y de ellos mismos.

Precisamente esta última alusión al profesorado, nos sirve para comentar que la situación laboral de maestros y maestras en los entornos escolares en la ciudad de Medellín, se debate precisamente entre amenazas y asesinatos de colegas, toda vez que allí se registra para el año de 2010 una cifra de 636 maestros y maestras amenazados y 398 asesinatos a docentes sólo en el Departamento de Antioquia entre los años 1985 y 2005 (Arenas, 4 de Enero de 2012), cifras que se corresponden con los datos señalados por UNESCO (2007b, 2010) que hablan precisamente del porcentaje de maestros y maestras amenazados y muertos en Colombia.

Ahora bien, las formas de atención a estas complejas situaciones parten desde protocolos municipales de cuidado y auto cuidado, que la Secretaría de Educación de Medellín dinamiza, para paliar los efectos de estas situaciones en los centros escolares y sus entornos, así como también acciones particulares de los mismos centros educativos y sus

⁹⁰ Dado que la atención a este tipo de situaciones de conflicto armado en varios sectores de Medellín no es de fácil abordaje, ni para la fuerza pública ni para las autoridades educativas. Estas últimas han venido implementado la estrategia de *Rutas Seguras*, que son momentos de vigilancia puntual de las calles de la periferia a las instituciones educativas, por la fuerza pública o por la comunidad, para asegurar el trayecto de los estudiantes y el profesorado desde sus casas hasta el centro escolar y su retorno después de la jornada, también se han implementado en las zonas de mayor confrontación armada, el servicio de autobuses privados, sufragados por la Secretaría de Educación de Medellín, para recoger a los estudiantes y profesores antes y después de la jornada escolar.

comunidades. Podemos aludir acá, el programa de la Alcaldía de Medellín *Escuelas para la vida*⁹¹ que desde su objetivo de

Implementar [...] estrategias de promoción, prevención, atención, formación y coordinación interinstitucional, que permitan desarrollar y apoyar procesos de convivencia liderazgo, participación escolar y la prevención de conductas adictivas; dirigidas a estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, para fortalecer la democracia, la equidad, el respeto y las competencias sociales, en la promoción de **una ciudad escuela como espacio de vida**⁹². (Alcaldía de Medellín, s.f)

En particular este programa tiene como una de sus variables de intervención, situaciones conflictivas contra o hacia la escuela (Porte de armas, violencia, acoso y abuso sexual, amenazas o intimidaciones, deserción escolar, movilización de estudiantes, profesores y padres de familia). Siendo importante destacar dentro de sus estrategias de actuación, los llamados Protocolos de Autoprotección Escolar (PAE) que pretenden encuadrar documentalmente los riesgos de violencia social a los que están abocadas las instituciones educativas y las acciones de respuesta, mediante rutas de evacuación ante ataque o espacios seguros dentro del centro escolar. Además, es importante señalar la construcción de los manuales de convivencia en los centros escolares y la coordinación interinstitucional, que promueve el programa Escuelas para la Vida, en la medida en que unifica los niveles de atención de las distintas Secretarías de la Alcaldía de Medellín y la policía nacional de Colombia.

También el gobierno nacional de Colombia, a través de su Ministerio de Educación Nacional ha emitido las Directivas Ministeriales No. 12 de 2009 y la No. 16 de 2011 que imparten lineamientos a las distintas Secretarías de Educación de cada ente territorial de Colombia, con el fin de garantizar el derecho a la educación en situaciones

⁹¹ Para conocer más detalles sobre el programa municipal de la Secretaría de Educación de Medellín, ver: <http://www.medellin.edu.co/index.php/escuelas-para-la-vida>

⁹² Negrita agregada por el investigador.

de emergencia, dado el recrudecimiento de acciones bélicas en distintas regiones del país y sus respectivas afectaciones al sistema escolar.

Además de lo anterior, deben ser señalados por supuesto, los *“Lineamientos de formación docente para la atención diferencial y pertinente de niños, niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad, situación de desplazamiento y en contextos de violencia”* (Ministerio de Educación de Colombia, 2011), donde además de hacer un estado del arte de las políticas públicas orientadas a la infancia y juventud en situación de riesgo por violencia y conflictos armados en el país, se dan criterios para la formación docente a esos maestros y maestras, que laboran en tales contextos de violencia y vulnerabilidad, en el territorio nacional. Criterios de los que se debe resaltar las competencias docentes que deben fortalecerse, para procesos educativos con ese tipo de población, donde reconoce dicho Ministerio que

Considerando la naturaleza interactuante de todas estas necesidades formativas requeridas por los niños, niñas y adolescentes en contextos de violencia, condición de vulnerabilidad y/o situación de desplazamiento, los docentes... [deben ocuparse]... de manera fundamental en procesos reflexivos y de sensibilización en torno al “Sentido de ser Maestro” y sus conGráficas éticas, culturales, sociales frente al conflicto, su capacidad empática y el reconocimiento del dolor de las víctimas. (Ministerio de Educación de Colombia, 2011: 60)

Así mismo, señalan tales lineamientos que el proceso de formación de estos docentes debe combinar tres elementos: resolución de conflictos, convivencia y derechos humanos, abordando estos temas con el profesorado en la reflexión sobre lo justo, lo legal y lo legítimo en correlación con los conceptos de poder, democracia, guerra y víctimas.

Finalmente nos interesa destacar de tales lineamientos para la formación de docentes que trabajan con población víctima del conflicto armado, una parte de la estructura temática de los módulos que se implementarían en dicha formación y que tiene que ver precisamente, con el módulo de Conflicto y territorio compuesto por las temáticas de

Contexto de la Violencia en Colombia y en el ámbito territorial; El Reclutamiento de Niños y jóvenes: Riesgos y protecciones, Conflicto y Violencia; Resolución de Conflictos; La Educación para la Paz y sus desarrollos en Colombia; El territorio y las redes de Apoyo [y los] Sentidos y significados culturales del conflicto. (Ministerio de Educación de Colombia, 2011: 78)

De todas formas, es nuestro deber comentar de manera crítica, que estos intentos gubernamentales no alcanzan a cubrir o mejorar significativamente tales situaciones, dada la gran complejidad estructural del problema, que termina por desbordar la capacidad del Estado en atender los efectos del conflicto armado en sus múltiples dimensiones (Forero, 2003), pero sí que son un paso importante en la visibilización de este y las rutas de trabajo, que suman esfuerzos de la institucionalidad gubernamental, los centros escolares y la comunidad académica, que es la que se ve afectada de manera directa por las distintas formas de violencia que se encuentra en su entorno. Siendo las anteriores pues, algunas de las prescripciones curriculares colombianas para la atención del conflicto armado.

Finalmente debemos decir, que la escuela en Medellín no es ajena a las problemáticas de sus comunidades, pero sí que era menester esbozar brevemente sus entornos, entre otras cosas porque como plantea Martínez (2010) “*No podemos pensar en la ciudad sin pensar en el sujeto que la habita; el sujeto, que la vive o malvive*” (p. 525). Por tanto, es importante reflexionar en las escuelas y educación de Medellín, preguntándonos por el contexto que viven o que malviven los sujetos que en ella transitan, precisamente porque como recordamos con Grundy (1991) el currículum que estas diseñen o contengan, tendrá necesariamente elementos culturales que le vienen de dichos entornos violentos, además de la idea similar que encontramos en Kemmis (1988) cuando refería que el modo de representación del conocimiento, relaciones sociales y las acciones, reflejan los valores y tradición de esa sociedad determinada.

Nuestro interés por tanto, tal como se ha manifestado insistentemente en páginas precedentes, tiene que ver con las formas en que se materializa el currículum escolar en tales contextos, cuando es su deber ayudar a reflexionar tales entornos por supuesto, toda

vez que no podemos olvidar, aquel informe de la UNESCO (2007b) sobre violencia contra los sistemas educativos, donde fuera catalogada Colombia como uno de los seis países donde se han registrado más actos de violencia armada dirigidos contra el sistema educativo, con cifras oficiales que rondaban los 310 asesinatos de docentes entre el 2000 y el 2006, así como también en el 2003 el número de alumnos reclutados por grupos armados en edades de 7 a 13 años ascendía a 11.000 (UNESCO, 2007b).

PARTE III

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y EL MÉTODO

6. Planteamiento general de la investigación

Los estudios que relacionan violencia-escuela o violencia-educación han venido creciendo en el mundo académico en los últimos años. Sin embargo, el direccionamiento de las publicaciones e investigaciones en este sentido se han dirigido principalmente hacia la violencia escolar entendida como acoso en centro educativo o “bullying” en términos anglosajones. Y si bien este tipo de violencia es un caso que preocupa en gran medida, dado que afecta nuestro ejercicio profesional y vital, se deberá reconocer también que ni es nuevo el hecho que se presente tal acoso o violencia en las aulas, ni es el único tipo de violencia que puede afectar a la escuela. Es más, en el informe *“Education under attack: A global study on targeted political and military violence against education staff, students, teachers, union and government officials, aid workers and institutions”*. (UNESCO, 2010) se nos recuerda cómo vienen creciendo en los últimos años las cifras de actos de violencia armada contra estudiantes, miembros del personal educativo y directivos de los centros.

Se incluye en dicho informe de la UNESCO el caso colombiano, dirigida la atención principalmente hacia los casos de tortura, amenaza, desaparición y asesinato de líderes sindicales del cuerpo docente y de maestros en activo; precisamente aconteciendo ello dadas las altas cifras de violencia directa y armada, que acaece en los entornos que circunscriben los centros escolares y que entre otros muchos fenómenos de violencia social, se materializan en desapariciones forzadas, amenazas, secuestros y asesinatos tanto de estudiantes, como de maestros y directivos docentes, tanto al interior de las escuelas como en inmediaciones de éstas.

Ahora bien, ante la pregunta por la educación y la violencia armada en Colombia, surge la necesidad de realizar una multiplicidad de matices, como por ejemplo, la exigencia metodológica de delimitar hacia dónde dirigir nuestra atención, ya que es extremadamente amplio el universo de posibilidades que se pudieran estudiar: el

conflicto armado en la escuela, la escuela en medio de zonas de guerra, el discurso de la guerra en los estudiantes y el medio escolar, la presencia de contenidos curriculares sobre violencia directa y armada en el plan de estudios, los niveles de abandono por amenaza contra la vida, entre otros.

Por todo lo anterior se debe aclarar acá, que el presente estudio centra su interés en contenidos curriculares sobre violencia directa y armada del *currículum* de algunos centros educativos colombianos en su fase preactiva, tratando de conocer cómo hace presencia en él la violencia directa y armada como contenido curricular, estudiando ello puntualmente, en el caso de tres instituciones educativas de la ciudad de Medellín-Colombia. Aunque con lo dicho, podríamos volver a caer en el terreno de las generalizaciones y se nos presenta la necesidad de acotar nuevamente otro buen número de matices, como lo son, en cuál de los niveles de objetivación del currículum se pensó observar tales contenidos, en qué espacio territorial de toda la extensión geográfica de Medellín nos detuvimos y cuáles serían los grados o niveles educativos que se quisieron estudiar.

Y precisamente para aclarar dichos matices, se debe mencionar nuestro interés de iniciar un estudio con elementos de corte mixto (Niglas, 2004) o de metodología mixta (Creswell, 1995, 2014), con un diseño dominante desde el paradigma naturalista (Guba, 1981) cualitativo (Denzin y Lincoln, 2005), con su respectivo enfoque hermenéutico-interpretativo (Arráez, Calle y Moreno, 2006; Sandín, 2010). Con aplicación en dos momentos muy puntuales y como criterio menos dominante, del método cuantitativo, fundamentalmente en el empleo de análisis de frecuencias y estadística descriptiva básica no paramétrica, para el estudio conjunto de algunas *fases preactivas* de objetivación (Gimeno, 1988) o niveles de realización (Bolívar, 2008) del currículum escolar colombiano, en cuanto a su tratamiento del fenómeno de la violencia armada y directa en las mencionadas, tres instituciones educativas de la ciudad de Medellín.

Ahora bien, ante la pregunta de por qué centrar nuestra atención en la fase preactiva del currículum, debemos decir que adherimos a Goodson (1988, 1991, 2005) cuando plantea que,

[...] el estudio del conflicto sobre la definición preactiva del currículum escrito aumentará nuestra comprensión de los intereses e influencias que actúan a este nivel. [y además...] dicha comprensión estimulará nuestro conocimiento de los valores y objetivos representados en la escolarización y de la forma en que la definición preactiva puede establecer parámetros para la realización y negociación interactiva en el aula y en la escuela.

[...] Los conocimientos sobre la construcción del currículum ayudarán a proporcionar mapas cognoscitivos de los objetivos y estructuras antecedentes que preceden y situán la práctica contemporánea (Goodson, 1991: 11).

Conocer las dinámicas de dichos ejercicios preactivos del currículum, nos permitirán tener, como comunidad académica y científica, una mejor comprensión de sus estructuras, posibilitando realizar ejercicios de intervención futuros de manera efectiva, a la hora de proponer cambios en esquemas curriculares, didácticos o metódicos en la escuela. Es más, tal como el mismo Goodson (2003) lo propone en otro de sus textos

Es como si el currículum escrito proporcionara una guía a las retóricas legitimadoras de la enseñanza cuando se promueven por medio de modelos de asignación de recursos, atribución de status y clasificación profesional (...) El currículum escrito nos brinda un testimonio, una fuente documental, un mapa cambiante del terreno: es también una de las mejores guías oficiales de la estructura institucionalizada de la enseñanza.

Es importante destacar que el currículum escrito, en especial la convención de la asignatura escolar, tiene en este caso una significación no sólo simbólica sino también práctica: simbólica en la medida en que con él se señalan y legitiman públicamente ciertas intenciones para la enseñanza; práctica por cuanto esas convenciones escritas son retribuidas con asignaciones financieras y de recursos y el trabajo y los beneficios escalafonarios asociados (Goodson, 2003: 46).

Como sabemos que el *currículum como creación social*, es intervenido por los maestros y las maestras de manera activa, resignificando y actualizando el mismo desde sus

conocimientos prácticos (Randi y Corno, 2000), consideramos importante igualmente, estudiar aparte de su nivel prescrito y presentado, el moldeamiento del profesorado que le conforma y que posteriormente hará práctica del mismo.

Para indagar, por tanto, en dichas fases preactivas del currículum, nos trazamos una ruta metodológica que nos permitiera aproximarnos a esos contenidos curriculares sobre violencia directa y armada en determinadas escuelas de la ciudad de Medellín-Colombia, desarrollando el trabajo por etapas, tres en total: una de exploración, otra de profundización y una última etapa, que nombramos de síntesis y reconstrucción, empleando para el ejercicio investigativo en esos distintos momentos o etapas, diversas estrategias metodológicas de los mencionados paradigmas tanto cualitativos como cuantitativos y a su vez buscando siempre acercarnos de esta manera, a la comprensión de la realidad de las instituciones educativas estudiadas, preocupación fundamental del estudio de caso, toda vez que el estudio de caso según Galeano (2004) tiene que ver con el interés por la singularidad, cuando *“su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia, e implica el examen intenso y profundo de diversos aspectos de un mismo fenómeno...”* (p. 66). Ideas que se corresponden con lo que Simons (2011) dirá con respecto a la estrategia del estudio de caso en la investigación

Por otra parte, es claro que, en cuanto a la controversia de los paradigmas cualitativo/cuantitativos aplicados a la investigación educativa, varios autores plantean hasta cierta imposibilidad de conciliación entre ambas en términos generales (Alvares, 1986 y Beltrán et al. 1997). Pero otros autores como Sandín (2010) y Campos (2009) sin embargo, ven en ambos paradigmas investigativos, posibilidades de complementariedad en el estudio de los fenómenos educativos, las personas o los objetos de pesquisa. Ya otro buen número de especialistas en el tema, vienen desarrollando, de manera seria y rigurosa, tal mixtura en las investigaciones y la producción científica como es el caso de Creswell (1995, 2014). Y es que si bien en las últimas décadas se observaron tales confrontaciones epistemológicas en la investigación (Álvarez, 1986), en la actualidad

vemos un camino hacia la integración de ambos paradigmas en la investigación educativa (Campos, 2009). Ya no se trata de plantear cuál de los dos paradigmas es el “mejor”, se trata de investigar, y, por tanto, el investigador tomará una decisión sobre qué metodologías podrán ayudarle a ir tras esos vestigios o huellas en el camino del *conocer* y que le aproximen a la realidad (Blanco, 2010).

Ahora bien, es importante aclarar que se optó por el dominio de la metodología de corte cualitativo y naturalista en nuestro caso, ya que como dicen Denzin y Lincoln (2005), la investigación cualitativa “...es una actividad localizada en un cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible” (p. 3), máxime cuando a estudios de ámbito social tan complejo como la violencia directa y/o armada se refiere y además en un ámbito urbano.

Debemos así mismo esclarecer, que al mencionar la utilización del paradigma cuantitativo, nos estamos refiriendo puntualmente al tratamiento exploratorio inicial que se le dio al estudio, el cual creemos no es disonante con las otras dos etapas del estudio, porque como decíamos anteriormente, se sabe que en la actualidad, la combinación de ambos paradigmas para la investigación educativa no es nueva ni extraña a un ejercicio de pesquisa educativa, investigaciones como la de Guerrero Pulido (2009), Gutiérrez, Palacios y Torrego (2010), Guerrero (2011), Pereira (2011) y Sáez (2013) así nos lo demuestran. Además, teniendo presente que ambos paradigmas se fundamentan epistemológicamente en sustratos distintos, son un complemento en nuestro estudio, todo con el fin de tener una mejor comprensión de los casos estudiados. Campos (2009) plantea que la utilización de ambos esquemas de investigación en un método mixto, ayudan a comprender en detalle los fenómenos y la realidad, toda vez que este representa “...un enfoque ecléctico al combinar varios enfoques de los que aprovecha sus fortalezas y minimiza sus debilidades...” (Campos, 2009:34).

Y es que, precisamente, por la dificultad de preguntar en ambientes hostigados por estos tipos de violencia (directa, armada y psicológica) es que se eligió la dominancia del matiz naturalista en nuestra investigación, para estudiar tales fenómenos, toda vez que el día a día del observador se debió entretener en una sociedad en que la muerte, la amenaza y la desaparición son habituales tal como es señalado en el capítulo de encuadre contextual de Colombia y la ciudad de Medellín (Ver capítulos 5 y 6 del presente texto); además del hecho de que los sujetos a los cuales se les pregunta por ese objeto de estudio en particular se pudieran encontrar, en algunos casos, temerosos de hablar o se negaran a hablar abierta y explícitamente de ello.

Se trató pues de hacer un acercamiento a la realidad del currículum preactivo colombiano en sus niveles de objetivación *prescrito*, *presentado* y *moldeado* por los profesores y coordinadores de centro, teniendo en cuenta la particularidad, de que hablamos de maestros que laboran en contextos sociales que están bajo violencia armada. A este respecto nos diría Blanco (2010):

Por su parte, el paradigma naturalista-cualitativo (denominado también hermenéutico, interpretativo o fenomenológico, entre otros) busca comprender la realidad describiendo e interpretando los hechos vinculados a su contexto; no pretende la generalización sino la comprensión en profundidad de casos concretos en los que la interpretación de los significados es un eje central y entiende que la relación entre sujetos es abierta y vinculada a valores. (p. 572)

Tomando entonces el esquema propuesto por Gimeno (1988) y que sirve como modelo que explica la dinámica, en tanto praxis, del currículum escolar, y donde se observa cómo el currículum toma corporeidad o concreción en varias fases o niveles que se interrelacionan entre sí, los llamados niveles de concreción del currículum, fue nuestro interés dirigir la atención hacia los niveles de concreción ya mencionados e indagar en ellos, a propósito de cómo son tratados o abordados los contenidos de violencia armada y directa en esos momentos de concreción pre-activa del currículum, por parte del

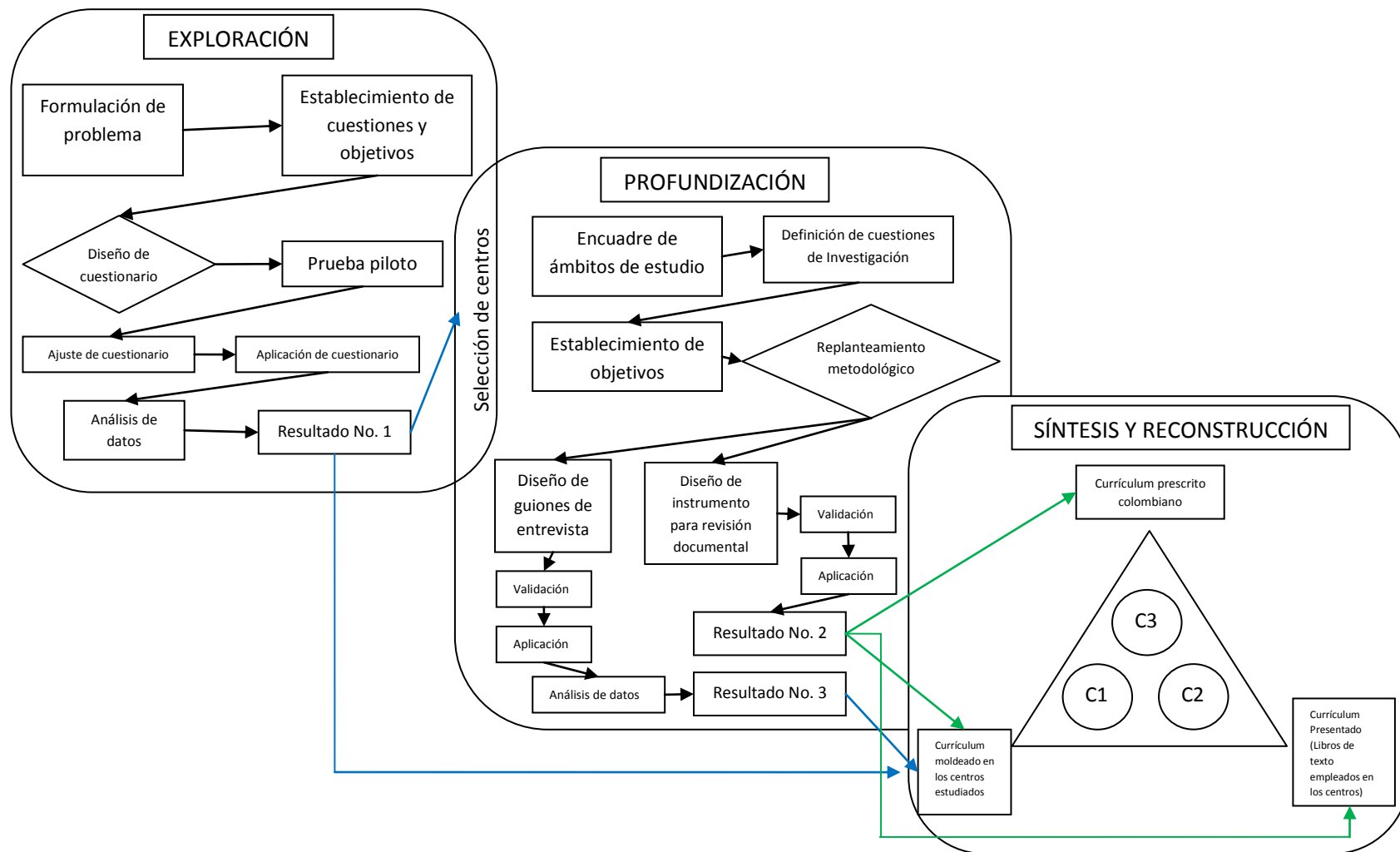
Estado, las editoriales y por los profesores y profesoras que laboran en algunas instituciones educativas que se encuentran ubicadas en la ciudad de Medellín.

Escogemos, pues, dicho *esquema de desarrollo del currículum* (Gimeno, 1988, 2010) para desplegar sobre él un ejercicio de exploración empírica, teniendo presente que no es el único esquema existente; Beltrán (1994) habla también de las determinaciones del currículum, Escudero, Bolívar, González y Moreno (1997) se refieren al carácter fragmentario del currículum; Posner (1998) menciona cinco momentos del currículum, entre otros, el currículum oficial y el currículum operacional. Así como también Bolívar (2008), quien alude a sí mismo a los distintos niveles de realización del currículum, entre otros autores, que entienden diversos niveles o estratos donde el currículum se cristaliza y que pueden muy bien ser investigados en sí mismos. Pero, lo que sí es claro para nosotros, es que el modelo propuesto por Gimeno (1988), además del haber sido de amplia difusión (Bolívar, 2008) en los ámbitos académicos de España y Latinoamérica, nos ofrece, precisamente, detallar en esa fase preactiva, los diferentes agentes y dinamismos que actúan en ella, demarcándonos un derrotero a seguir en nuestra intencionalidad empírica e investigadora trazada, con el interés claro está, de comprender los tratamientos de contenidos sobre violencia directa y armada en tales centros educativos.

Pero, ¿y cómo acercarnos a estos niveles de objetivación del currículum de tales centros educativos? ¿A qué, quién o quienes preguntarles por ello? Es evidente que no bastaba con hacer una lectura de las programaciones de aula, que realizan los maestros y maestras en dichas instituciones educativas en contextos de violencia, o revisar las directrices curriculares que emanan desde la administración educativa nacional, sino que era menester cuestionar a sus agentes principales por tal currículum, los maestros y maestras que son partícipes de tal moldeamiento, aquellos que particularizan y hacen suyo el currículum sobre la violencia directa y armada, convirtiéndolo en una

herramienta de trabajo, además de estudiar sus fuentes informadoras y de consulta, los libros de texto.

Nos trazamos pues, una ruta de investigación que partió desde un estudio exploratorio a cinco (5) centros escolares, vinculado a la formación como investigador, avanzando posteriormente en la delimitación y encuadre del estudio en tres (3) instituciones educativas, materializando tal pesquisa a través de un acercamiento a la realidad laboral y de diseño curricular de estas últimas instituciones educativas, además de estudiar sus fuentes informadoras (libros de texto) y la prescripción curricular bajo la cual se mueven. Todo esto esbozado en la gráfica No. 6.1 y que será detallado en cada una de las etapas o fases llevadas a cabo.



Gráfica No. 3.1. Esquema general de la investigación.

7. Viabilidad de la investigación

Hernández, Fernández y Baptista et al. (2006) plantean que “*La viabilidad [es]*”^{*} la *factibilidad de la realización de un estudio en cuanto a recursos disponibles*” (p. 52) En nuestro caso, dado que es una investigación enmarcada en la elaboración y/o construcción de una tesis doctoral y además dirigida y ejecutada por un solo investigador, es claro que el despliegue de recursos económicos y/o financieros nos delimita un marco de movimiento más reducido al que se desearía para llevar a cabo la misma, toda vez que el esfuerzo pecuniario con dirección al trabajo empírico partió directamente del investigador.

Así, salvo la aplicación de un cuestionario en papel, el préstamo de los libros de texto por parte de alguna de las instituciones educativas objeto del estudio en la ciudad de Medellín Colombia, los contactos personales con dichos colegios para realizar las visitas, observaciones y respectivas entrevistas, se contó con los recursos bibliográficos del sistema de bibliotecas de la Universitat de Valencia, la Universitat D’Alacant y de la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia), en especial la colaboración brindada por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de Valencia en la autorización de utilizar la sala de profesores y de ordenadores, además de la disponibilidad para facilitar la consecución del software para el procesamiento de datos: el SPSS, Aquad y las diferentes tutorías por parte del cuerpo docente de ese mismo departamento adscrito a Facultat de Filosofia i Educació.

De otra parte el acercamiento que se pudo hacer a las instituciones educativas, está determinado por el conocimiento tanto de alguna parte del personal docente, así como del personal directivo de las instituciones educativas colombianas estudiadas. Además por razones de haber desempeñado la labor docente y directiva en una de estas.

^{*} Agregado por el investigador.

No sería adecuado obviar la dificultad para desarrollar una investigación donde se pregunte por la violencia, allí mismo donde en muchos casos se convive con hechos de violencia armada, por ende el acercamiento debió ser paulatino, y de hecho, una de las razones por la cual se decidió optar por el diseño y aplicación de un cuestionario inicialmente, fue la de generar en el encuestado un clima de confidencialidad bastante importante, donde se soslayara su nombre e identificación, ello para asegurarnos un adecuado acercamiento a la realidad de su práctica en la inclusión y tratamiento de tales contenidos curriculares.

8. Proceso metodológico propuesto.

8.1. Delimitación del problema, cuestiones del estudio y etapas de pesquisa.

Decíamos que nuestro estudio se desarrolló en tres etapas o momentos, que nos permitieron a su vez encuadrar tres casos. Por tanto nos movimos en un ejercicio progresivo y emergente que nos llevó a ir explorando y definiendo, con el desarrollo mismo de la investigación, las categorías y unidades de análisis resultantes del flujo importante de datos que se fueron recopilados en todas y cada una de las etapas.

Podemos decir de manera general, que las etapas tal como fueron consignadas en la citada gráfica No. 6.1, fueron tres, la primera de ellas de corte exploratorio que fuera desarrollada en el período de investigación de los estudios conducentes a la presente tesis doctoral y se cerró, por supuesto, con la culminación de los estudios del periodo de docencia e investigación, tras la obtención por parte del presente investigador, en el año 2010, del *Diploma de estudios avanzados y suficiencia investigadora*. Ese momento inicial y exploratorio del estudio se caracterizó por ser el primer acercamiento al problema de investigación en torno al tratamiento (ausencia y presencia) de contenidos

curriculares sobre violencia directa en algunas instituciones educativas de la ciudad de Medellín, específicamente cinco (5) instituciones educativas de esa ciudad. Constituyéndose ello en la información inicial empírica que pudo recolectarse mediante un cuestionario diseñado para tal fin (Anexo No. 1) y que se interesó por realizar un análisis descriptivo de las presencias, ausencias y tratamiento del concepto de violencia directa y armada como contenido curricular en dichas instituciones educativas.

La segunda parte desarrollada de manera paulatina y directamente en la ciudad de Medellín Colombia pudo desarrollarse en el año 2011, en tres de las cinco instituciones educativas descritas en la primera parte; las razones de selección de estas instituciones fueron la disponibilidad e interés manifestado por las directivas de las mismas, además de la facilidad de acercamiento que el investigador encontró en estas para sus desplazamientos y visitas, toda vez que la labor de pesquisa pudo desarrollarse en los tiempos que los horarios laborales del investigador lo permitían. Se ejecutó, pues, una serie de entrevistas al personal docente de estos centros escolares, así como a sus directores de centro y jefes de estudios con el fin de comprender de mejor manera, las concepciones, creencias y teorías implícitas de ese profesorado específicamente, en la selección y presentación de contenidos curriculares sobre violencia directa y armada. Teniendo acceso así mismo a los proyectos educativos de esos centros escolares (PEI para el caso colombiano) y los respectivos planeadores o unidades didácticas diseñadas por tales maestros y maestras (estudio de su currículum moldeado), no olvidando el estudio de la principal fuente informadora de contenidos (libros de texto) que empleaban dichos docentes para el diseño de esta parte del currículum preactivo.

La tercera parte del estudio, ya nombrada como síntesis y reconstrucción, se trató del encuadre de lo que acontece en las tres instituciones, con respecto al currículum escolar que se materializa en ellas y específicamente con el objeto de hacer un ejercicio de síntesis descriptiva de lo acontece con el pensamiento del profesorado de las mismas y el moldeamiento que realizan del currículum escolar, además de hacer un ejercicio de

contraste con la información obtenida del estudio de los libros de texto y lo que en materia documental se pudo realizar. Hablamos pues de un ejercicio de triangulación de la información obtenida, poniéndola en discusión con los elementos teóricos que posibilitaran al investigador reflexionar sobre la realidad de estos *curricula* estudiados empíricamente, contrastando las informaciones que se recuperaron desde los distintas estrategias metodológicas empleadas, teniendo en cuenta que dicho ejercicio “... *deberá estar guiado fundamentalmente por conceptos o hipótesis que provengan o emerjan de la información recaba y de su contexto propio*” (Martínez, 2010: 277). Hablamos pues del ejercicio de triangulación de los datos (Galeano, 2004) e interpretación de los mismos (Gibbs, 2012) para estructurar un ejercicio reflexivo y crítico sobre las realidades de tales *curricula*.

8.2. Objetivos de la Investigación

Para una mejor presentación y claridad de los objetivos de nuestra investigación los hemos ponderado uno a uno siguiendo el mismo orden de desarrollo del trabajo empírico, esto es, presentarlos de acuerdo a cada una de las etapas llevadas a cabo partiendo de un objetivo principal (general) y los respectivos objetivos por etapa. Todos relacionados y con la intención de alcanzar dicho objeto principal del estudio.

8.2.1. Objetivo Principal

Desvelar y comprender críticamente las formas en que el fenómeno de violencia directa y armada se concreta en la fase preactiva del currículum de instituciones educativas emplazadas en la ciudad de Medellín.

8.2.2. Objetivos por etapas de estudio.

Objetivo específico etapa I (Exploración)

1. Explorar, en las presencias y ausencias, el tratamiento del concepto de violencia directa y armada como contenido curricular.

Objetivo específico etapa II (Profundización)

2. Examinar los niveles del currículum “prescrito” y “presentado” de los centros escolares, a través de técnicas de análisis cualitativo.
3. Caracterizar los contenidos sobre violencia directa y armada en los centros escolares estudiados. (Currículum moldeado)
4. Identificar las concepciones, creencias y teorías implícitas del profesorado y su influencia en la selección y presentación de contenidos curriculares sobre violencia directa y armada.

Objetivo específico etapa III (síntesis y reconstrucción)

5. Triangular la información obtenida en las distintas etapas de la investigación.

8.3. Muestras de estudio y unidades de observación.

La estrategia de muestreo de esta investigación estuvo dirigida de acuerdo a los objetivos exploratorios iniciales de la misma, por lo tanto, el acercamiento a los

maestros para efectuar el estudio desde la aplicación del instrumento inicial de recolección de datos o cuestionario, estuvo dictado por el conocimiento directo del investigador, bien fuera de las directivas de los planteles educativos seleccionados o de alguno de los maestros que estuviera vinculado a dicho centro.

Los maestros y maestras encuestados para la fase inicial y exploratoria (Etapa I) fueron 67 en total, pertenecientes todos a las instituciones educativas seleccionadas para el estudio, con vinculación laboral contractual, presentando este profesorado un elemento de formación superior y en varias áreas de conocimiento, ello se realizó así precisamente, porque el criterio de selección general fue que se tratara básicamente de maestros o maestras que impartieran sus asignaturas en los niveles de educación básica secundaria (niveles 6º, 7º, 8º y 9º) y media (10º y 11º) de la ciudad de Medellín. La caracterización puntual de las instituciones educativas donde se seleccionaron los maestros para la fase inicial y el estudio exploratorio puede ser observada en la Tabla 8.1

Tabla 8.1. *Caracterización de las instituciones educativas de donde proceden los maestros de la muestra.*

		Instituciones					
		Institución Educativa No. 1	Institución Educativa No. 2	Institución Educativa No. 3	Institución Educativa No. 4	Institución Educativa No. 5	
Naturaleza		Estatal	Privada	Estatal	Estatal	Rural - Estatal	
Niveles de formación	Educación preescolar	X	X	X	X	X	
	Básica	Primaria	X	X	X	X	X
		Secundaria	X	X	X	X	X
	Educación Media	X	X	X	X	X	
	Media Técnica	X		X			
Número total de profesores		25	40	132	24	27	
Número de estudiantes		1100	450	4100	1080	1200	
Estrato socioeconómico de influencia mayoritaria		1	5 y 6	3 y 4	3	2	

Posteriormente entonces a la aplicación del cuestionario y el análisis de resultados de esta fase inicial, se optó, de acuerdo a ellos y a las recomendaciones del tribunal científico presente en la defensa de la investigación, para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados y suficiencia investigadora (DEA), por centrarse en tres instituciones educativas y profundizar en ellas (Etapa II del estudio), sobre dichos tratamientos de contenidos, atinentes a violencia social directa y armada, seleccionándose por tanto, tres instituciones educativas de la ciudad de Medellín, entrevistando en terreno a un total de veinticinco (25) maestros y maestras de los mismos centros escolares y además con formación y ejercicio en distintas áreas de conocimiento, profesorado que manifestó su interés libre y voluntario de ser entrevistado para hablar de las temáticas en cuestión y profundizar en algunos aspectos de lo contestado en el cuestionario inicial. Debiéndose aclarar acá, que los maestros que manifestaron no estar interesados en hablar voluntariamente de tales temáticas fueron excluidos de la muestra, respetando sus criterios, dada la sensibilidad que puede causar el abordaje explícito de tales aspectos de la vida cotidiana, en entornos sociales violentos.

Con respecto al material documental seleccionado para el presente estudio, se contó, de igual forma, con los resultados del estudio exploratorio inicial, donde se identificaron los documentos principales utilizados para las respectivas planeaciones y moldeamiento curricular de los centros estudiados (Ver tabla 8.2)

Tabla 8.2

Documentos principales utilizados para las respectivas planeaciones y moldeamiento curricular de los centros estudiados.

Título	Tipo de documento	Año de emisión	Código
Ley general de educación	Ley nacional	1994	L.115
Decreto 1860	Decreto nacional	1994	D.1860
Indicadores de logros curriculares	Documento MEN	1998	ILC
Lineamientos curriculares Constitución Política y Democracia	Documento MEN	1998	LCPD
Lineamientos curriculares ética y valores	Documento MEN	1998	LEV
Lineamientos curriculares Ciencias naturales y educación ambiental	Documento MEN	1998	LCNEA
Lineamientos curriculares ciencias sociales	Documento MEN (Ministerio de Educación Nacional)	2002	LCS
Estándares básicos de competencias ciudadanas	Documento MEN	2003	ECC

Tabla 8.2

Documentos principales utilizados para las respectivas planeaciones y moldeamiento curricular de los centros estudiados. (continuación)

Título	Tipo de documento	Año de emisión	Código
Estándares básicos de competencias en ciencias sociales	Documento MEN	2004	ECS
Orientaciones para la enseñanza de la filosofía	Documento MEN	2010	OF
Lineamientos curriculares “Cátedra de estudios afrocolombianos”	Documento MEN	2010	LEAF
Lineamientos de formación docente para la atención diferencial y pertinente de niños, niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad, situación de desplazamiento y en contextos de violencia	Documento MEN	2011	LFAD

Por lo que tiene que ver con los libros de texto seleccionados como muestra y que fueron sometidos a estudio (Tablas 8.3, 8.4 y 8.5), se definieron teniendo presente que son utilizados en las tres instituciones educativas estudiadas, eran vigentes para el momento

del levantamiento de información empírica (los textos oscilaron en publicaciones entre los años 2008 y 2010) y además se encontraban publicados por algunas de las editoriales que ofertan sus productos educativos en territorio nacional colombiano.

Tabla 8.3

Libros de texto estudiados y clasificados por nivel educativo.

Niveles educativos analizados	N° de libros
Libros de 9° de Educación Básica Secundaria	3
Libros de 10° de Educación Media	3
Libros de 11° de Educación Media	5
Total	11

Tabla 8.4

Libros de texto estudiados y clasificados por materias.

Materias analizadas	N° de libros
Ciencias sociales (Geografía e Historia)	6
Filosofía	2
Economía y política	2
Preparatorio pruebas del Estado	1
Total	11

Tabla 8.5

Libros de texto estudiados y clasificados por editorial.

Editoriales analizadas	Nº de libros
Santillana	7
Grupo Editorial Norma	3
Equipo pedagógico	1
Total	11

De igual manera fueron estudiados los Proyectos educativos institucionales (PEI o PEC en el contextos español), Proyectos de área y mallas curriculares o unidades didácticas utilizadas en las instituciones educativas estudiadas, correspondiéndose con la legislación educativa vigente en Colombia y la ciudad de Medellín.

Tabla 8.6

Documentos institucionales estudiados.

Título	Tipo de documento	Año de construcción	Código
Proyecto Educativo Institucional Santa Elena	PEI (o PEC)	2003	PEISE
Proyecto Educativo Institucional Pedro Claver	PEI (o PEC)	2008	PEIPC
Proyecto Educativo Rosarista	PEI (o PEC)	2010	PER
Plan de estudios. Área de Ciencias sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia. (Santa Elena)	Proyecto de área	2009	PAcsSE
Plan de estudios. Área de educación ética y en valores humanos. (Santa Elena)	Proyecto de área	2009	PAeticSE

Tabla 8.6

Documentos institucionales estudiados. (Continuación)

Título	Tipo de documento	Año de construcción	Código
Plan de estudios por competencias. Área de Educación Religiosa. (Santa Elena)	Proyecto de área	2003	PArelgSE
Proyecto de área Ciencias Sociales (Pedro Claver)	Proyecto de área	2007	PAcsPC
Proyecto de área Filosofía (Pedro Claver)	Proyecto de área	2007	PAfilPC
Proyecto de área ética y valores (Pedro Claver Aguirre)	Proyecto de área	2007	PAeticPC
Proyecto de área Ciencias Sociales (CSMR)	Proyecto de área	2010	PAscSM
Proyecto de área Filosofía (CSMR)	Proyecto de área	2010	PAfilSM
Proyecto de área ética y valores (CSMR)	Proyecto de área	2010	PAeticSM

Así mismo la codificación empleada para las mallas curriculares y las unidades didácticas se realizó indicando las dos primeras letras del código, escritas en mayúscula para indicar el tipo de documento (MA = Malla Curricular, UD = Unidad Didáctica), las últimas dos letras del código para indicar la institución educativa (SE = Institución Educativa Santa Elena, PC = Institución Educativa Pedro Claver Aguirre, SM = Colegio Santa María del Rosario) y finalmente las letras escritas en minúscula, ubicadas en el centro del código indican el área de conocimiento que compete (sc = Ciencias Sociales, fil = Filosofía, etic = Ética, relg = Religión). En total se recogieron ocho (8) mallas curriculares y cuatro (6) unidades didácticas, para un total de veintiséis (26) documentos de estos centros educativos.

8.4. Variables, cuestiones de investigación e instrumentos.

8.4.1. Variables iniciales (Etapa I).

Como variables en el presente estudio fueron ponderados, inicialmente, los respectivos ítems diseñados para la aplicación del instrumento No. 1. Estos ítems en su conjunto se encontraron direccionados a indagar o explorar en dos grupos o áreas temáticas, a saber:

- A. Preguntas y afirmaciones que exploraban en las percepciones de los maestros sobre el contexto violento en el cual se localizaba la institución educativa de su labor.

- B. Inclusión o no de contenidos curriculares sobre violencia armada en el currículum y los *curricula* de las instituciones donde laboran los maestros encuestados

Es importante recordar que el estudio exploratorio inicial, se dirigió a maestros y maestras que laboraban en educación básica secundaria y media en colegios de naturaleza pública urbana, pública rural y privada de la ciudad de Medellín.

8.4.2. Cuestiones de investigación segunda fase - profundización. (Etapa II).

Tal como ha quedado señalado, posteriormente a la ejecución, cierre y análisis de la Etapa I del estudio, se realizaron replanteamientos a las estrategias de investigación, desencadenándose la necesidad de una indagación de corte cualitativo, a través de entrevistas al profesorado de las instituciones educativas seleccionadas finalmente y donde se ponderaron las siguientes cuestiones de indagación que llegaron desde los

análisis hechos a la información inicial recolectada mediante el instrumento No. 2. (Guión de entrevista). Tales cuestiones son:

1. ¿Cuáles son los contenidos sobre violencia directa y armada regulados y prescritos en Colombia, para el nivel de educación media?
2. ¿De qué manera son denominados y determinados los contenidos curriculares sobre violencia directa y armada en Medellín-Colombia a través de los documentos prescriptivos del Ministerio de Educación y Secretaría de Educación de Medellín?
3. ¿Qué conocimientos teóricos y conceptuales tienen los maestros y maestras estudiados, sobre violencia social, directa y armada?
4. ¿Cuáles son las prácticas cotidianas de diseño curricular de los maestros indagados, en los centros educativos del estudio?
5. ¿Cuáles son las creencias y percepciones del entorno social que tiene el profesorado entrevistado, en relación con las temáticas de violencia directa que son planeadas para sus clases?
6. ¿Qué tipos de experiencia de violencia directa y armada han tenido algunos maestros del estudio?
7. ¿Cuáles son las concepciones que tienen estos maestros y maestras, con respecto a la selección e inclusión de esas temáticas sobre violencia directa y armada, como contenidos curriculares?

De igual manera, por lo que atañe a la revisión documental realizada, se debe decir que ella se realizó, siguiendo los procedimientos metodológicos establecidos para el análisis cualitativo de datos, propuestos y desarrollados por Navarro y Díaz (1995), Simons (2011) y Galeano (2004) toda vez que este tipo de estrategia metodológica puede ser entendida como una “*estrategia no reactiva de investigación social*” (Galeano, 2004: 113) y que requiere de todo un establecimiento claro de procesos de indagación, que van hasta la precisión de un objetivo y medios para lograrlo, la definición de un objeto de

estudio, la determinación de unidades de registro y análisis, la interpretación de los datos, la codificación y categorización de estos y la elaboración de conclusiones (Navarro y Díaz, 1995).

8.5. Instrumentos empleados

Compartiendo con Hernández, Fernández y Baptista et al. (2006) que la recolección de datos se logra a partir del diseño de estrategias, procedimientos e instrumentos que permiten reunir información para un propósito específico, y además teniendo presente que, dichas estrategias deben tener características que permitan tener en cuenta la información que se desea obtener, así como también el tipo de participante en la muestra (Galeano, 2009), fueron definidos y desarrollados distintos instrumentos para la recolección de los datos en la presente investigación. Por un lado y en la fase inicial, se diseñó un instrumento que permitió hacer una adecuada recolección de datos en los cinco centros escolares mencionados, sobre el tratamiento de la violencia directa y armada como contenido curricular.

Y como ya ha quedado esbozada anteriormente, la información que corresponde a los datos que se querían obtener en la presente investigación, así como el tipo de participantes tomados como muestra, pasemos a hablar de las pasos seguidos en el diseño del instrumento inicial de recolección de datos, toda vez que dicen los mismos Hernández, Fernández y Baptista et al. (2006) que *“el instrumento de medición adecuado es aquel que registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente”*. (p. 276)

El plan seguido para el diseño del instrumento No. 1 fue el siguiente:

7. Revisión de literatura en torno a diseño de instrumentos de medición, y otras investigaciones que utilizaran ese tipo de sistemas de recolección de datos.

8. Generación de preguntas generales.
9. Selección de las preguntas y planteo de esquemas de pregunta y respuesta (Preguntas generales, preguntas cerradas, escala tipo Likert)
10. Evaluación de la consistencia interna del instrumento mediante una correlación entre los objetivos del instrumento, las variables a indagar y las preguntas.
11. Diagramación y diseño del cuestionario bajo la herramienta informática Word y Excel.
12. Primera evaluación y revisión por jueces de constructo.
13. Correcciones de acuerdo a los criterios sugeridos por los jueces de constructo.
14. Segunda evaluación y revisión por jueces de constructo.
15. Impresión del instrumento y copia del mismo.

Así el resultado de este proceso de diseño se puede observar en el Anexo No 1. *“Instrumento para evaluar el grado de correspondencia de contenidos curriculares que traten sobre violencia directa en el currículum escolar”*, que se diseñó con orientación de las variables iniciales indicadas en el anterior apartado 11. 1. Y con la intención de examinar los siguientes grupos categoriales:

- 0°. Preguntas de tipificación o caracterización de la muestra.
- 1°. Preguntas sobre creencias o percepciones de situación del entorno social externo al centro escolar.
- 2°. Preguntas sobre creencias o percepciones de situación del entorno social dentro del centro escolar.
- 3°. Preguntas sobre la inclusión de contenidos sobre violencia directa y armada en sus planeaciones de aula y del currículum escolar.
- 4°. Preguntas sobre fuentes informadoras del profesorado para la conformación del

conocimiento escolar.

- 5°. Preguntas sobre ponderación que los docentes hacen del material curricular en relación con el tema en cuestión.

Para la segunda fase, tal como se ha indicado, se realizaron dos grandes actividades de pesquisa, las entrevistas y la revisión documental (incluyendo el estudio de libros de texto), siendo diseñados los respectivos guiones de entrevista (Anexos No. 2 y No. 3) en los cuales se tuvo en cuenta para su diseño, el análisis previo de los resultados del cuestionario inicial (Instrumento No. 1) y que materializaron un ejercicio de profundización sobre los conocimientos teóricos y conceptuales sobre violencia social, directa y armada que tenían los maestros y maestras seleccionados y estudiados, las prácticas cotidianas de diseño curricular que estos y estas ejecutaban, las creencias y percepciones del entorno social que tenían, por supuesto en relación con las temáticas de violencia directa que eran planeadas para sus clases, también los tipos de experiencia personal que habían podido tener algunos y algunas de ellas con la violencia y finalmente, las concepciones que tenían, con respecto a la selección e inclusión de esas mismas temáticas como contenidos curriculares de sus clases. Por tanto pueden ser pensados dichos guiones de entrevista como los instrumentos de esta segunda etapa del estudio, en sí mismos y ello sin entrar en disputa con lo planteado por Kvale (2011) cuando dice que el entrevistador puede ser el instrumento en sí mismo. *“La concepción de la persona del investigador como el instrumento principal de investigación conlleva un énfasis en la competencia del oficio –las destrezas, la sensibilidad y el conocimiento– de este”* (p. 76). Pero dado la no muy larga trayectoria investigadora nuestra, se recurrió por tanto a los mencionados guiones que se sometieron de igual manera al criterio de expertos en la materia, para indagar si las preguntas estaban bien elaboradas y si en realidad estas preguntaban por lo que querían preguntar (interjueces).

Es importante mencionar que la relación entre el objetivo de investigación, las cuestiones específicas a indagar y las respectivas preguntas se encuentran detalladas en la tabla No. 8.7, siendo relevante apuntar, además, que por ser un ejercicio de entrevista semiestructurada, se permitió agregar otras preguntas en el momento mismo de la entrevista, para profundizar aún más en las particularidades que el maestro o maestra pudieran señalar y que sirvieran para tener un panorama más amplio de la realidad educativa narrada por estos.

TEMA	CUESTIONES A INDAGAR Y PROFUNDIZAR	PREGUNTAS DE ENTREVISTA		
Las concepciones, creencias y teorías implícitas del profesorado de tres centros escolares de la ciudad de Medellín-Colombia, que tienen para la selección de contenidos curriculares sobre violencia directa y armada, cuando estos profesionales desarrollan su labor en entornos sociales afectados por ese mismo tipo de violencia.	Indagar en datos generales que permitan encuadrar características generales de los maestros y las maestras estudiados. (Preguntas para caracterización demográfica del profesorado)	Género del entrevistado. (Se deduce en la entrevista, no se pregunta)		
		¿Qué formación profesional tiene?		
		Centro educativo donde labora actualmente. (Se deduce, no se pregunta)		
		¿En qué área (s) de conocimiento se desempeña actualmente?		
		¿Cuántos años de experiencia docente tiene?		
		¿Cuánto tiempo de labor lleva en el centro educativo actual?		
		¿Qué conocimientos teóricos y conceptuales tienen los maestros y maestras de estudiados, sobre violencia social, directa y armada?	Defina los siguientes términos tal cual los entienda: - Violencia - Conflicto - Guerra - Conflicto armado urbano	
		¿Cuáles son las prácticas cotidianas de diseño curricular de los maestros indagados, en los centros educativos del estudio?	¿Qué instancias median para la selección de contenidos y temas para sus clases? ¿De qué manera planifica usted las clases?	
			¿Qué editoriales o textos escolares utiliza para la planificación de las clases o para la clase misma?	
			En su planificación de aula ¿tiene en consideración contenidos curriculares que hablen ese tipo de conflictos sociales?	
		¿Cuáles son las creencias y percepciones del entorno social que tiene el profesorado entrevistado, en relación con las temáticas de violencia directa que son planeadas para sus clases?	¿Cómo describiría usted la ciudad de Medellín?	
			¿Cómo describiría usted el barrio o el sector donde está ubicado el colegio?	
			¿Se ha llegado a sentir incomodo o temeroso de tratar estos temas, en clase, con sus estudiantes en alguna ocasión? (esta pregunta sólo se plantea si el entrevistado manifiesta que ha tratado dichas temática de manera explícita en clase)	
			¿Por qué consideras que los maestros temen hablar de estos temas? (Es la segunda parte de la anterior pregunta y se plantea en el evento de que se afirmativa la anterior)	
		¿Qué tipos de experiencia de violencia directa y armada han tenido algunos maestros del estudio?	Preguntas hechas de acuerdo a las anteriores respuestas.	¿Te consideras víctima de la violencia en la ciudad? ¿Por qué?
				Relátanos alguna (s) experiencia (s) personal (es) con la violencia directa y armada en torno a tu quehacer docente, sea en esta institución o a lo largo de toda tu carrera como maestro/a.
		¿Cuáles son las concepciones que tienen estos maestros y maestras, con respecto a la selección e inclusión de esas temáticas sobre violencia directa y armada, como contenidos curriculares?	Cuando sucede algo grave en el país o en la ciudad de Medellín (Un coche-bomba, la noticia de un secuestro, una masacre, un tiroteo, entre otros) ¿Se habla de ellos con los estudiantes? ¿De qué manera se habla?	
			Y cuando esos hechos ocurren en el barrio o el sector cercano al colegio ¿Se habla de ello con los y las estudiantes?; es decir, ¿Se puede hablar de ello?	
			¿Cuál es la respuesta de los y las estudiantes cuando se les plantea esos temas en clase?	
			¿Considera que el currículum escolar debe abordar temas con esas problemáticas sociales? ¿Cómo? ¿De qué manera?	
		¿Qué opina usted del quehacer de la escuela con respecto a todos estos problemas sociales?		

En cuanto a la metodología empleada para el análisis de los documentos de los centros educativos estudiados, es importante decir que, no siendo diseñado un instrumento específico para su estudio, se realizó un ejercicio de análisis mediante matrices en formato Excel que permitieran la visualización, en un primer plano, de la información compilada en dichos documentos, pudiendo de esta manera acceder a la información y unidades de análisis emergentes, que componían dichos documentos de orden legal, normativo y también el propio de las instituciones educativas (PEI o PEC, proyectos de área y mallas curriculares o unidades didácticas). Así mismo, por lo que respecta a los libros de texto, se realizó un análisis de datos cualitativos del mismo sin la utilización de un instrumento concreto, pero sí un ejercicio riguroso de análisis textual, derivándose las respectivas categorías y unidades de análisis.

9. Etapa exploratoria o un camino de acercamiento desde la distancia

Hemos dicho que optamos por preguntar entonces inicialmente vía cuestionario, a maestros y maestras de algunas instituciones de la ciudad de Medellín, por su quehacer en materia curricular, diseñando metodológicamente la primera fase de esta investigación, fundamentada básicamente, en los criterios señalados para estudios exploratorios propuestos por Hernández, Fernández y Baptista et al. (2006) además de complementarse y solaparse con la investigación de corte naturalista planteada desde los trabajos de (Guba, 1981; Lincoln and Guba, 1985; Castillo y Vásquez, 2003 y Blanco, 2010)

Así pues, que para la obtención de datos y acercamiento empírico al nivel de concreción del currículum escolar conocido como *currículum moldeado*, y observar en primera medida si en él hacían presencia o no contenidos curriculares sobre violencia armada y directa, se opta por hacer una investigación del tipo exploratorio con un matiz naturalista, toda vez que “*los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen*

muchas dudas o no se ha abordado antes” (Hernández, Fernández y Baptista et al., 2006, p. 100) y la investigación naturalista “[...] descansa sobre el supuesto de que hay múltiples realidades Y. que la investigación divergirá en lugar de converger a medida que avanza el conocimiento y que todas esas partes de la realidad están interrelacionadas de tal manera que el estudio de una parte influye necesariamente en todas las demás.” (Guba, 1981: 149)

Tal exploración a ese nivel de concreción curricular se realizó mediante el diseño y aplicación de un instrumento (Anexo No. 1) que evaluara el grado de correspondencia de ese tipo de contenidos curriculares en las instituciones educativas objeto de estudio, teniendo presente que los análisis que se podían realizar quedarían enmarcados exclusivamente bajo los siguientes criterios:

1. Análisis descriptivo básico de algunas de las variables tomadas de la muestra:
 - Estadística descriptiva
 - a. Tablas de frecuencia
 - b. Porcentajes de respuesta
 - c. Gráficos
2. Análisis no paramétrico:
 - Tablas de contingencia.

Es claro que la utilización de cuestionarios para este tipo de recogida de información son utilizados en diversos ejercicios de investigación en educación, tal como se observa en Ortiz (2004), Contreras (2008), Claret, Viafara y Marín (2008), Hsiao (2011) y Mora (2012) por lo tanto queda solventada su utilización en el presente estudio. Además, podemos ver en esta vía y a manera de ejemplo los trabajos recopilados en Gimeno

(1992) *La evaluación de la reforma de las enseñanzas medias en la comunidad valenciana: Los profesores ante la reforma de las enseñanzas medias*⁹³.

El acercamiento inicial a los datos se realizó entonces, como ya se dijo, por vía del diseño y aplicación de un instrumento No. 1 que sirvió para evaluar el grado de correspondencia de contenidos curriculares que abordaban la violencia directa en el currículum escolar, dando el análisis de esos datos a través del software SPSS versión 13.0, herramientas empíricas para seleccionar determinados centros escolares donde profundizar en el estudio, requerimientos conceptuales que debían ser estudiados y además someter esos mismos hallazgos a una revisión académica rigurosa, como lo fue el tribunal conformado para la evaluación del trabajado de investigación que daba acceso en su momento al Diploma de Estudios Avanzados y Suficiencia Investigadora (DEA), quien emitió sus acertadas críticas y recomendaciones, las cuales serían tenidas en cuenta para los subsiguientes ejercicios empíricos y conceptuales de profundización realizados.

10. Etapa de profundización

Recogidas las recomendaciones y evaluación del mencionado tribunal del DEA, se procedió a efectuar varios replanteamientos metodológicos y por supuesto conceptuales, que nos permitieran una mayor comprensión de la realidad curricular de algunos de esos centros educativos de la ciudad de Medellín, siendo por ello necesario delimitar nuestro estudio a tres (3) de los centros escolares de los cinco explorados inicialmente, además de ser requerido otro tipo de procedimientos de estudio o estrategias metodológicas de corte cualitativo, como lo terminarían siendo los acercamientos al pensamiento y narrativas de los profesores y profesoras que laboraban en tales centros y por supuesto toda la revisión documental que se debía realizar en los niveles prescriptivos, de

⁹³ Estudio realizado por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de Valencia para la Conselleria d'Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.

presentación de contenidos y de moldeamiento de los profesores y profesoras estudiados en esos centros escolares.

Cuando aludimos por tanto a profundizar en el estudio, apelamos al sentido etimológico de la misma palabra profundo, que denota un *avance hacia el interior de algo o ir hasta más de ello*. Esto es, profundizar para tener un contacto directo con los maestros y maestras de dichos centros, a propósito de nuestro interés por esas dinámicas preactivas del currículum escolar en algunos centros educativos de la mencionada ciudad de Medellín, que como ha quedado descrito en anteriores apartados, se ha visto afectada históricamente por fenómenos de violencia directa y armada. Esta aproximación directa a la realidad de tales centros supuso asistir personalmente a los centros escolares, obtener los permisos u autorizaciones del personal directivo de cada uno de ellos y buscar el acercamiento a algunos maestros y maestras que desearan colaborar con nuestro estudio, profundizando en algunos aspectos ya indagados a través del instrumento No. 1.

Paralelamente a ello se fue realizando la recopilación y estudio de los documentos que desde un punto de vista prescriptivo pudieran direccionar o determinar los contenidos de violencia directa y armada, esto es, revisar la prescripción curricular colombiana sobre esa materia y temática. Así como también se solicitó tanto al personal directivo de los centros estudiados como a los maestros y maestras que accedieron a entrevistarse con nosotros, que nos facilitaran, en el evento de tenerlo, el material que fungía y servía como documentos de materialización curricular en tanto orientación educativa (PEI o PEC) como de preparación de clases y los respectivos documentos institucionales que los acompañaban.

Finalmente en esta segunda etapa del estudio y como resultado de las respuestas de los cuestionarios y la información recopilada por medio de las entrevistas a maestros y maestras, se seleccionaron una serie de libros de texto que servían como fuentes informadoras de contenidos para ser materializados en las programaciones y en las

clases mismas, realizando igualmente un estudio documental de tales textos escolares, indagando en ellos las formas de presentación y tipos de contenidos que abordaran la mencionada violencia directa y armada.

Pero veamos uno a uno los momentos que acompañaron esta etapa de profundización.

10.1. Indagación del currículum prescrito colombiano en torno al concepto de violencia directa y armada.

Tal como menciona Galeano (2004), toda vez que la investigación documental nos permite “...rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar los documentos [...] de una investigación.” (p. 120) optamos en el presente estudio, por acercarnos a la prescripción curricular sobre violencia directa y armada en Colombia, a través de dicha técnica, delimitando y seleccionando los documentos que serían de relevancia para nuestro objeto de estudio, a través de la misma información recopilada por medio de las entrevistas a maestras y maestros, por referencias de expertos y expertas investigadoras del currículum en Colombia, contactados en la Universidad de Antioquia en la misma ciudad de Medellín, así como también por el conocimiento profesional y experiencia del investigador, en el desarrollo de sus funciones como maestro de ciencias sociales y de filosofía en distintos centros de la ciudad de Medellín de naturaleza pública y privada.

El conjunto de documentos, ponderados como prescripción curricular colombiana y detallados en la tabla 3.1 del presente documento serían, tal como señala la metodología de la mencionada técnica estudiados siguiendo un orden metodológico definido, catalogación, fichaje y clasificación, realizando unos respectivos cuadros sinópticos (Galeano, 2004) que permitieron indagar la presencia de dichas directrices curriculares sobre la temática de contenidos objeto de estudio violencia directa y armada.

Una vez ordenada tal información, se procedió a realizar un ejercicio de análisis de contenido guiado por los procedimientos metodológicos propuestos por Navarro y Díaz

(1995) que no son otros que la precisión del objetivo del estudio de los documentos, la definición del universo de estudio y la determinación de unidades de registro y de análisis, codificación e interpretación de los datos.

La primera fase se realizó con la ayuda de un parámetro de búsqueda vinculado a un “...*protocolo categorial estándar*” (Navarro y Díaz, 1995: 195) previo, que nos permitió implementar un horizonte de búsqueda ya definido, con determinadas palabras clave asociadas a la temática de nuestro interés, estamos hablando del tesoro⁹⁴ de la UNESCO incluyendo en él otros conceptos asociados a dichos fenómenos de violencia en Colombia, convirtiéndose dichos términos para nosotros, en códigos iniciales para el estudio documental del currículo prescrito colombiano (Tabla no. 10.1).

Tabla No. 10.1

Esquema de códigos (conceptos) inicial para el estudio del currículo prescrito colombiano y violencia directa.

Conceptos	Otros conceptos asociados
Violencia	Inseguridad
Conflicto armado	Narcotráfico
Guerra	Guerrilla
Paz	Paramilitarismo
Resolución de conflictos	Desplazamiento forzado
Derechos humanos	
Convivencia	

Estos códigos iniciales de búsqueda, coadyuvaron después de una primera revisión a la conformación del esquema de categorías prescriptivas o unidades de sentido directoras (Tabla no. 10.2) que se permitieron la identificación de los contenidos sobre violencia directa y armada regulados y prescritos en Colombia, para su nivel de educación media, reconociendo algunas de sus particularidades.

⁹⁴ El Tesoro de la UNESCO puede ser consultado en línea en la siguiente dirección: <http://databases.unesco.org/thessp/>

Tabla No. 10.2

Unidades de registro y análisis que emergieron del análisis de los libros de texto.

Unidades de registro
Agentes ejecutores de violencia directa (Victimarios)
Agentes receptores de violencia directa (Víctimas)
Actos de violencia directa
Elemento e instrumento para ejercer violencia directa
Temor a la violencia directa
Aceptación o exaltación a la violencia directa
Contenidos de solución a los fenómenos de violencia directa
Re-presentación del otro bajo criterios de violencia
Lugares donde se ejerce o ejerció violencia

10.2. Pensamiento del profesor y narrativas en el moldeamiento curricular.

Tal como ha quedado propuesto en capítulos precedentes, indagar en el pensamiento del profesor termina siendo relevante a la hora de buscar comprender las dinámicas preactivas del currículum (Marrero, 2010), razón por lo cual se desplegó un ejercicio de investigación a través de la estrategia de entrevista en investigación cualitativa (Valles, 2009 y Kvale, 2011), Teniendo presente que la entrevista se define y entiende más como una conversación, “...es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (Denzin y Lincoln, 2005: 643), esto es, que más allá de pretender abordar de una manera instrumental al profesorado de las instituciones educativas indagado y preguntado, de lo que se trató fue de entablar un diálogo con éste, desde el intercambio e interacción de dos sujetos que se encuentran para construir logos (conocimiento).

Se debe aclarar que, toda vez que técnicamente las entrevistas son de dos tipos: entrevistas estructuradas y semiestructuradas (Valles, 2009; Steinar, 2011 y Vargas, 2012), en sí mismas ellas se materializan en varios momentos o etapas. Para nuestro caso fue elegida la entrevista semiestructurada, en donde, partimos de un guión orientativo de la temática entre el entrevistador y el entrevistado, perimiéndose las salidas a otras preguntas fuera del guión y que fueron emergiendo en la conversaciones mismas, enriqueciéndose ampliamente los datos sobre el quehacer e intervención curricular por parte de estos en su fase preactiva, pero también acceder a sus creencias, concepciones, teorías implícitas acerca del mismo currículum y los contenidos sobre violencia social directa y armada; además de conocer sus percepciones de la ciudad y el barrio que son entorno del centro escolar.

En cuanto a los distintos momentos de la entrevista, de manera sucinta podemos referir que se cumplió un antes, durante y después de las entrevistas. En el antes (fase inicial) fueron acotados y diseñados un guión de entrevista (Anexo No. 2), donde se reflexionó sobre la secuencia de las preguntas, el orden lógico de las mismas y las estrategias que deberían seguirse ante los silencios, evasivas o negaciones de respuesta del preguntado. Así mismo es importante referir que como criterio de validación de las preguntas, ellas se sometieron a revisión por pares académicos que dieron recomendaciones de modificación en las mismas, de acuerdo con los objetivos generales y específicos de la investigación.

En cuanto al segundo momento (la entrevista en sí) podríamos referirla como la parte activa de esta, llevada a cabo directamente en las instituciones escolares estudiadas en horarios acordados con los maestros y maestras, así como también con el aval de las directivas docentes del cada plantel, que autorizaron el desarrollo de los mencionados diálogos en horario laboral, teniendo de presente, no afectar el servicio educativo del centro. Se debe aclarar que los sujetos entrevistados accedieron voluntariamente a

participar del estudio y dar sus respuestas libremente, precisamente por la complejidad de hablar de temas que vinculan temáticas de violencia armada y directa.

Y finalmente el “después de la entrevista” que tuvo que ver con el procesamiento de las respuestas dadas (de sonido a texto), transcribiendo una a una las entrevistas de los maestros y maestras, organizando de manera coherente toda la información recibida por medio de esta técnica o método de recolección de datos y que sería sometido a una respetiva técnica de análisis empleada (Valles, 2009). Es de anotar que si bien esta técnica es desarrollada y aceptada ampliamente en los trabajos de investigación educativa, fueron revisados igualmente los trabajos de Merlinsky (2006), Potter y Hepburn (2005), Quinto (2005) y Jones (2004), para afinar lo propuesto y acceder a esas particularidades que pudieran ser descritas por el grupo de maestras y maestros en cada institución educativa indagada.

Es importante aclarar que dicho guión de entrevistas (Anexo No. 2) fue modificado paulatinamente a partir del desarrollo de las mismas entrevistas, en la medida en que fueron emergiendo aspectos del preguntar que podían ser obviados en los maestros subsiguientemente entrevistados, centrándose en los asuntos que terminaban siendo críticos para el entrevistador, que a su vez fue modificándose a sí mismo en la medida que las conversaciones con los maestros viabilizaban un quehacer de aprendizaje a través de la investigación, punto crucial de la investigación de la experiencia educativa.

Con respecto a esto último dirá Kvale (2011)

Un entrevistador puede aprender a lo largo de una investigación. [...] los entrevistados aportan aspectos nuevos e inesperados de los fenómenos estudiados y se pueden descubrir nuevas distinciones durante el análisis de las entrevistas [...] Esto está en consonancia con el propósito de un estudio exploratorio: descubrir nuevas dimensiones del tema de investigación [...] (p. 69)

La manera de procesar por tanto este aspecto fue el replanteo de algunas de las preguntas a los subsiguientes entrevistados en el proceso o la profundización en algunos aspectos de lo ya respondido por algunos de los sujetos (segundas preguntas).

Las cuestiones de investigación planteadas entonces para este momento de la etapa de profundización seguida fueron cinco, tal como se pueden visualizar en la tabla 3.5, a saber:

- a) ¿Qué conocimientos teóricos y conceptuales tienen los maestros y maestras estudiados, sobre violencia social, directa y armada?
- b) ¿Cuáles son las prácticas cotidianas de diseño curricular de los maestros indagados, en los centros educativos del estudio?
- c) ¿Cuáles son las creencias y percepciones del entorno social que tiene el profesorado entrevistado, en relación con las temáticas de violencia directa que son planeadas para sus clases?
- d) ¿Qué tipos de experiencia de violencia directa y armada han tenido algunos maestros del estudio?
- e) ¿Cuáles son las concepciones que tienen estos maestros y maestras, con respecto a la selección e inclusión de esas temáticas sobre violencia directa y armada, como contenidos curriculares?

El proceso de análisis del importante material recopilado a través de las narrativas de los maestros, se desplegó siguiendo el procedimiento estándar de análisis de contenido (Gibbs, 2012) ya descrito en párrafos anteriores (codificación, unidades análisis o categorías e interpretación de datos) y que con la ayuda del Software Aquad 6.3 para procesamiento y análisis de datos cualitativos, se permitió acceder a las concepciones, creencias y teorías implícitas del profesorado en el rol de selección de contenidos curriculares sobre violencia directa y armada en las instituciones educativas estudiadas.

10.3. Estudio de libros de texto colombianos y el concepto de violencia directa y armada.

Por lo que respecta al estudio de los libros de texto, quince (15) en total, empleados por los maestros y estudiantes de los centros escolares que encuadran el caso, ponderados como material de apoyo y fuente importante de conocimiento del quehacer escolar (Gimeno, 1988, 2010), fueron indagados desde dos vías, una que tiene que ver con el análisis cualitativo de datos (Simons, 2011) y otra que estriba en hacer un análisis descriptivo de las imágenes que se plasman en ellos, descartando de entrada un análisis semiológico de los mismos ya que un estudio de tal naturaleza desbordaría nuestra capacidad y pudiera desenfocarnos de la globalidad del estudio, toda vez que en sí mismo, el estudio de los manuales o libros escolares supone un campo definido y desarrollado de manera amplia, tal como nos lo demuestran los estudios comentados en el capítulo conceptual del presente texto y que pudiéramos destacar con los trabajos ya comentados en ese anterior capítulo, nos referimos pues a los trabajos de Táboas y Rey (2011), Álvarez, Sureda y Comas (2012), Caurín y Martínez (2013), Caba y López (2005), Ecologistas en Acción (2007) y Jares (2008).

El estudio sobre los manuales escolares en nuestro caso, se llevó a cabo realizando una primera revisión de dos (2) de los mismos, momento en el cual se generaron las unidades de sentido iniciales que podían agrupar y dar cuenta de la temática estudiada, esto es, la mencionada Tabla No. 12.2. (Página 237 del presente texto) y que esbozan las categorías que terminarían siendo estudiadas en el resto de libros de texto, objetos de estudio y que nos permitieron tener un conocimiento mayor de la forma de tratamiento (ocultamiento o visibilización) y raciocinio del temario en cuestión.

Así pues, que posterior a la definición de unidades de sentido, se procedió a realizar la lectura y estudio del resto de libros de texto mencionados, que terminarían siendo principalmente, ejemplares editados principalmente por dos de las más importantes editoriales que hacen presencia en territorio colombiano, según el estudio realizado por

Baquero (2010) para la *Cámara Colombiana del Libro*, la Editorial Santillana y el Grupo Editorial Norma, destacándose el número de ejemplares de la editorial Santillana, señalada por un mayor porcentaje de los docentes estudiados como la editorial elegida y que, por otra parte, según el Instituto Español de Comercio Exterior y la Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Bogotá en el informe del sector Editorial en Colombia elaborado por la Embajada de España en Bogotá (2005), la editorial Santillana se encuentra entre una de las editoriales más grandes de Colombia.

En cuanto al estudio de las imágenes en los libros de texto estudiados, debemos decir que los pasos seguidos para su estudio fueron, hacer una primera selección de las imágenes que fueran alegóricas a eventos, personajes o situaciones que estuvieran relacionados o relacionadas con violencia directa por medios armados o conflictos y en donde interviniera ese tipo de violencia en Colombia. Y posteriormente, en una segunda revisión, se buscaron patrones de imagen correspondientes a las respectivas unidades de sentido propuestas en la mencionada Tabla No. 12.2., para el estudio de dichos textos, apuntando tales unidades de sentido a las imágenes de violencia directa o armada, seleccionando las más representativas.

11. Etapa de síntesis y reconstrucción (Los casos).

Todo el conjunto de datos recopilados en las instituciones educativas donde se tuvo aproximación empírica, nos permitieron en su debido momento, triangular la información sobre dichos contenidos sobre violencia directa y armada, recopilados como ya se ha expresado por distintas vías y en distintos momentos de objetivación del currículo escolar colombiano, particularmente desde el acercamiento a la realidad del currículo preactivo de las tres instituciones estudiadas con mayor detalle.

El ejercicio de síntesis y reconstrucción de nuestro estudio estuvo dirigido por las ideas de reducción de datos, disposición de los mismos y elaboración y verificación de conclusiones (Vázquez y Angulo, 2003) preliminares, cuando se buscó contrastar la información encontrada en cada uno de los niveles de objetivación del currículo estudiados y la forma en que operaba en cada centro escolar.

De igual forma, toda vez que nuestro ejercicio se trató de un estudio de casos múltiple (Stake, 1998) buscamos en la mencionada etapa de síntesis y reconstrucción ejecutar ejercicios de confrontación y comparación de datos (ejercicio de contraste de semejanzas y diferencias), ayudándonos para ello precisamente la reducción de datos alcanzada por los respectivos ejercicios de análisis descriptivo realizados en algunos momentos, así como las respectivas operaciones de codificación y categorización llevadas a cabo con las entrevistas y análisis del material documental ejecutado, esto es, la conformación del caso múltiple mediante la triangulación y el respectivo cierre analítico.

11.1 Institución Educativa Pedro Claver Aguirre



Fotografía Cuervo, E. 2010.

“Somos una institución educativa de carácter oficial que brinda una educación integral a niños y jóvenes del barrio Castilla a través de procesos de formación, orientados a la investigación, la acción y la participación a fin de que puedan reflexionar, formular y apropiarse de estrategias que les permitan construir sus proyectos de vida en una integración armónica con ellos mismos, con los demás, con su entorno y con el ámbito de la trascendencia.” (PEIPC)

La Institución Educativa Pedro Claver Aguirre⁹⁵ es una institución educativa de naturaleza estatal (pública) y mixta (formación de hombres y mujeres) ubicada en la ciudad de Medellín, específicamente en la Comuna No. 5, en la Carrera 67 No 95-118, con desempeño en el calendario académico A. Surgió inicialmente como Escuela Rural Alternada Castilla en el año de 1930, cambiando en distintos momentos de su historia de nombres, tales como: Liceo Alfredo Cock Arango, Idem Manuel José Gómez y ahora es la Institución Educativa Pedro Claver Aguirre, según el Acuerdo 4 de 1997 de la Secretaría de Educación de Antioquia. Se distribuye en dos jornadas educativas,

⁹⁵ Cabe mencionar que no fue fácil recopilar la información documental de este centro educativo, por motivos que el mismo centro es consciente y que menciona en su página web *“Partiendo de una lectura histórica y de acuerdo con las pocas evidencias sistematizadas, se puede evidenciar que no había procesos continuos administrativos y académicos, causados por factores internos sociales. Los docentes y directivos docentes eran víctimas de amenazas continuas, lo que hacía que salieran intempestivamente de la institución.”* (<http://www.iepedroclaveraguirre.edu.co/index2.php?id=559&idmenutipo=187&tag=col>)

específicamente de 06:15 a.m. a las 12:15 p.m. (jornada de la mañana) y de 12:30 p.m. a las 6:30 p.m. (jornada de la tarde) cuenta con educación en los grados o niveles formativos de preescolar, básica primaria y secundaria, además de los grados de educación media (bachillerato), sin tener formación en educación media técnica.

Este centro escolar tiene bajo su tutela la formación de un total de mil ochenta (1080) estudiantes matriculados y una planta profesoral de 24 profesores y profesoras para ambas jornadas, los cuales tienen una ratio de 40 a 45 estudiantes por aula, un solo rector (director de centro) para ambas jornadas y dos coordinadores (jefes de estudio), uno para cada jornada; de igual forma se debe mencionar que cuenta con una secretaria encargada de procesos de registro y papelería, un auxiliar administrativo en biblioteca y una psicóloga que cumple su labor a tiempo parcial, aunque esporádico y en ambas jornadas, la puerta principal está custodiada permanentemente por un vigilante de una empresa privada de seguridad, como en la mayoría de instituciones escolares públicas y privadas de la ciudad de Medellín.

La infraestructura del centro escolar puede describirse como un solo edificio de una planta, con un patio interior de juegos, en el cual destaca una sola cancha multifunción de microfútbol y baloncesto en piso de concreto, sin zonas verdes, con un comedor escolar y sin una sala de profesores en común. Además, una tienda escolar sin mobiliario para sentarse, un comedor comunitario y dos aulas especializadas en informática y ciencias naturales respectivamente.

Las características que describen en términos generales a la planta profesoral de esta institución educativa se pueden referir como un grupo de trabajo experimentado, con estudios universitarios en educación y en su gran mayoría (21 de ellos) vinculados de manera fija, de manera contractual con el Estado colombiano (funcionarios), aunque tres de los mismos maestros tenían condición de provisionalidad, esto es, contrato parcial, pero a su vez concursantes a oposiciones para plazas públicas como maestros y maestras.

En cuanto al entorno sociocultural que tiene la mencionada institución puede referirse según se indica en su PEI (PEC) que *“la mayoría de padres de familia y acudientes de los alumnos y alumnas poseen bajos niveles de estudio, encontrándose los siguientes: no leen ni escriben 5,2%, bachillerato sin terminar 32,0 %”* (PEIPC: 8)

Así mismo podemos indicar que este centro educativo busca *“la formación de hombres y mujeres pensantes, con capacidad de autocriticarse y criticar, autoanalizarse y analizar las diferentes situaciones de la vida y puedan así darle solución adecuada y pacífica a los conflictos, respetando las diferencias; con alto sentido de responsabilidad personal y colectiva.”* (PEIPC). Además cabe mencionar que los valores en los que propende formar a sus educandos son: tolerancia, honestidad, respeto, solidaridad, responsabilidad, disciplina, autonomía, perseverancia, gratitud y espiritualidad.

11.2 Colegio Santa María del Rosario



“Formar desde el Evangelio, con Espíritu Dominicano, mujeres líderes integrales con proyecto de vida cristiano al servicio del país.” (PER)

El Colegio Santa María del Rosario de Medellín es un colegio de naturaleza privada, confesionalmente católico adscrito a la comunidad de religiosas de la Congregación de Dominicas de Santa Catalina de Sena y fundado en el año de 1965 por la Madre María Vélez. Cuenta con actualización de licencia de funcionamiento y legalización de

estudios, mediante Resolución No. 00989 de febrero 6 de 2008 de la Secretaría de Educación del Departamento de Antioquia. Su ejercicio educativo está orientado directamente a la formación niñas y señoritas, con el ofrecimiento de sus servicios de educación preescolar, básica y media (bachillerato), se encuentra ubicado en la Comuna No. 9 en el barrio el Poblado de Medellín, específicamente en la Calle 7 B S No. 29 C-100, sector de estrato socio económico 6, con una población educativa matriculada de 450 estudiantes distribuidas en todos los niveles de formación ya mencionados, su horario académico es único, con inicio a las 6:45 a.m hasta las 2:30 pm. Cuenta además, con una planta profesoral de 40 maestros y maestras, así como también con un equipo directivo escolar compuesto por una rectora que es religiosa de misma congregación mencionada, tres coordinadores (uno académico y dos coordinadoras de convivencia y disciplina), un coordinador de calidad, servicio médico y psicológico permanente, así como también cuenta con la presencia de un sacerdote capellán, que cumple con el acompañamiento espiritual de la comunidad educativa.

Su infraestructura es de tipo campestre, con amplias zonas verdes, contando con un coliseo polideportivo, 8 bloques de aulas, biblioteca, gimnasio, salón de música, salón de baile, restaurante, sala de profesores común, dos zonas de parqueadero para vehículos, laboratorio para la enseñanza del idioma inglés, dos laboratorios para la enseñanza de la química y las ciencias naturales, un aula-taller de matemáticas y otra aula-taller de artes, además cuenta con una capilla, dos laboratorios de informática y un salón de teatro habilitado para eventos de reunión de la comunidad educativa. Igualmente hace parte de la planta física, los espacios locativos destinados a la educación preprimaria o preescolar.

En cuanto al equipo de profesores y profesoras, cabe mencionar que estos se encuentran contratados laboralmente a término fijo, con contratos a un (1) año de duración y con todas las respectivas prestaciones sociales que brindan el código sustantivo del trabajo

colombiano, ya que al no ser empleados públicos (funcionarios) se rigen por tal normatividad.

El entorno socio cultural que circunscribe el colegio está determinado por el alto nivel económico de los habitantes del sector residencial donde se ubica y por tanto de sus altos niveles educativos, en una parte importante de la población que la habita. Así, problemáticas de orden social armado no hacen parte de la cotidianeidad, aunque cabe mencionar que determinados hechos de inseguridad también afectan al barrio, tales como robos y hurtos con violencia, además de algunos asesinatos que han acontecido en las periferias y en el pasado cercano, como también algunos eventos de secuestro extorsivo. Y aunque es claro que la cotidianidad del sector es del tipo sosegado y tranquilo, el precedente del arraigo del narcotráfico en algún momento de historia de Medellín en esta Comuna⁹⁶, no permite que se olvide totalmente la cultura de la mafia y algunas de sus prácticas, como por ejemplo, la alusión a las edificaciones que pertenecieron al conocido narcotraficante Pablo Escobar, familiares y secuaces.

El Colegio Santa María del Rosario de Medellín cuenta con su Proyecto Educativo Institucional, el cual es denominado por esta comunidad educativa como Proyecto Educativo Rosarista, en el cual se incluyen los respectivos componentes señalados por la ley y la Congregación religiosa, en el orden y componente administrativo y pedagógico, haciendo parte del mismo igualmente el manual para la convivencia y los diferentes componentes que permiten que el documento sea un referente para la vida administrativa educativa del colegio. Además, tiene integrada la documentación de un sistema de gestión de calidad, regido por las normas ISO: 9001 del año 2008 y sus respectivas actualizaciones, que estructura y direcciona tanto las prácticas administrativas como pedagógicas.

⁹⁶ Recordemos que la organización administrativa de Medellín establece la Comuna como una jurisdicción municipal. (Pág. 192 del presente documento)

Las características de la educación en este colegio, según se describe en su Proyecto Educativo, son: *Humanizante, Personalizante, Integral Proyectiva, Evangelizadora, Liberadora, Socializadora y Diversificada*. Así mismo los valores institucionales que le circunscriben son: *Verdad, Libertad, Amor, Justicia y Trascendencia*. El modelo pedagógico que estructura el proyecto formativo del colegio se le denomina “*Modelo Pedagógico Rosarista para el desarrollo integral de capacidades*” y se soporta

... desde el marco de las teorías mediacionales, las cuales consideran que en todo aprendizaje intervienen, de forma más o menos decisiva, las peculiaridades de la estructura interna. Para estas teorías, el aprendizaje es un proceso de conocimiento, de comprensión de relaciones, donde las condiciones externas actúan mediadas por las condiciones internas. (PER, 2010:85)

Finalmente cabe mencionar que su sistema de evaluación se basa, como lo exige la legislación colombiana en materia educativa en el Decreto 1290 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional y el boletín congregacional “La Esperanza No. 11.3”.

11.3 Institución Educativa Rural Santa Elena



Fotografía Cuervo, E. 2010.

“La institución educativa de Santa Elena forma con calidad humana, personas respetuosas de la autoridad y del ordenamiento jurídico nacional, con mentalidad solidaria y conciencia histórica de su región y de su país, que les permita asumir los compromisos como ciudadanos de bien en un país multicultural y multi-étnico.” (PEISE)

La Institución Educativa Rural Santa Elena se encuentra emplazada en el Corregimiento que ostenta el mismo nombre de la institución de la ciudad de Medellín, zona rural. De naturaleza oficial (pública) y mixta, pertenece al núcleo educativo 925, fue fundada en el año de 1975 por el Presbítero Jorge Enrique Suárez, con aprobación de su plan de estudios mediante la Resolución Nro 00735 de Mayo 27 de 1975, tiempo en el cual se encontraba la institución como anexa al Liceo Departamental del Barrio Enciso, contando así mismo con diferentes Decretos y resoluciones de aprobación hasta las Resoluciones Nro. 16268 del 27 de Noviembre de 2002 con la cual se fusiona la Institución Educativa Santa Elena con la Escuela Rural Santa Elena. Actualmente cuenta con la Resolución de aprobación Nro 033 del 21 de Abril de 2003, según su Proyecto Educativo Institucional.

La institución cuenta con dos jornadas de estudio, con inicio de la primera de ellas a las 6:15 a.m. hasta las 12.15 p.m. y la segunda de 12:30 p.m. hasta las 6.30 p.m. jornadas en las cuales se brinda servicio educativo en educación preescolar, primaria, básica secundaria, educación media y técnica. Para un total de 1142 alumnos matriculados distribuidos entre 32 grupos de estudiantes. Además, cuenta con una planta de personal de treinta (30) profesores y profesoras, un (1) Rector, cuatro (4) coordinadoras, una (1) bibliotecóloga, seis (6) vigilantes y cuatro (4) aseadoras.

Cabe mencionar que la sede principal de la institución, cuenta con amplios espacios construidos y distribuidos en 4 bloques, placa deportiva cubierta, zona de parqueadero, parque recreativo infantil, oficinas administrativas, biblioteca, restaurante escolar, que brinda el servicio de alimentación a los y las estudiantes que por sus necesidades socioeconómicas particulares así lo requieran, y tienda escolar. Aunque también es importante mencionar que desde el año 2010 se están realizando trabajos de adecuación y construcción de las locaciones de una escuela de música (Red de escuelas de música del Municipio de Medellín), que administrativamente funcionará independientemente de la Institución Educativa Rural Santa Elena, pero estará ubicada dentro de su espacio

locativo y será una posibilidad más para la formación de algunos de los y las estudiantes del plantel educativo. Así mismo se puede mencionar que, en cuanto a recursos didácticos se observa en cada una de las aulas los respectivos elementos básicos para los ejercicios de enseñanza y aprendizaje, como lo son los tableros, televisores y parlantes con audio; igualmente los docentes cuentan con los recursos de video beam, grabadora, proyectores, reproductores de vídeo, entre otros.

Por lo que respecta al Proyecto Educativo Institucional, podemos decir que este cuenta con todos y cada uno de los componentes que señala la reglamentación oficial para este tipo de documento, como lo son los componentes contextual, teleológico y referencial, un componente pedagógico curricular, administrativo y de gestión, así como también, un componente de interacción y proyección comunicativa. De igual forma, cabe mencionar que como base pedagógica, la Institución Educativa Santa Elena se enfoca a sí misma, según su mismo PEI, desde “...un modelo que se fundamenta en la teorías constructivistas de Jean Piaget, la Mayéutica Socrática y el currículo flexible de Donald Lemke y Abraham Magendzo” (p. 63), con tres propósitos básicos que orientan la acción pedagógica descritos como: el propósito ético religioso, el propósito científico tecnológico y el humanístico social. Además de proponer cuatro dimensiones en su misma propuesta pedagógica: el *conocimiento y relación con el ser supremo desde la dimensión ético religiosa*; un *conocimiento propio*; el *conocimiento de los demás* y el *conocimiento del entorno*.

Por lo que respecta al manual de convivencia cabe mencionar que este se encuentra estructurado en todos sus componentes y por lo que se pudo indagar, es de conocimiento por todos y cada uno de los maestros que hacen parte de la institución educativa.

12. ¿Confiabilidad y validez o credibilidad y confirmabilidad de la investigación?

Ahora bien, en cuanto a los conceptos de confiabilidad y validez, teniendo de presente que ambos criterios son de fundamental mención en éste tipo de instrumentos de recolección de datos, compartimos con Hernández, Fernández y Baptista et al. (2006) cuando dice que “*toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos esenciales: confiabilidad, validez y objetividad”*. (p. 277). Aunque haya que aclarar que lo esbozado por estos autores, aplica en este caso para el paradigma racionalista de la investigación científica, que no exclusivamente para la investigación del tipo naturalista, la cual según Guba (1981) tiene términos paralelos y que se corresponderían con el paradigma racionalista en: *dependencia*, *transferibilidad*, *credibilidad* y *confirmabilidad*, respectivamente. Nos habla también de esto Castillo y Vásquez (2003)

Así pues que lo que atañe a los conceptos de confiabilidad y validez de nuestra indagación, quedan considerados desde los criterios de transferibilidad, dependencia y credibilidad. Recordemos que la *transferibilidad* queda asegurada en evitar las generalizaciones al hacer el análisis, dado que los fenómenos estudiados dependen exclusivamente del contexto; la *dependencia* se asegura al aceptar las aparentes inestabilidades que se plantean en la investigación; y la *credibilidad* en nuestro estudio mediante la *recogida de material de adecuación referencial* en tanto la existencia de los cuestionarios aplicados y archivados por el investigador (Guba, 1981).

Y por la misma vía o destino queda demostrado el criterio de objetividad de los instrumentos diseñados, ya que bajo el matiz naturalista de nuestra investigación apelamos a la idea de confirmabilidad de los datos conseguidos, y en nuestro caso siguiendo a Guba (1981) a revelar intencionadamente los supuestos epistemológicos de la investigación, “*ejercicio de la reflexión*” (p.160) que hemos cumplido toda vez que se reconoció desde el primer momento que nuestro estudio inicialmente fue de corte

meramente exploratorio y naturalista, seguidamente se centró en un ejercicio de profundización que no pretendió hacer generalizaciones sobre un universo estudiado, sino realizar un primer acercamiento a un objeto de estudio poco estudiado en el ámbito educativo, tal como se pudo observar en el ejercicio investigativo documental que posibilitó el encuadre del marco teórico.

Finalmente ratificar, que en lo atinente a la validez de los instrumentos empleados para la recolección de datos, se empleó la metodología de interjueces (Glasser y Strauss, 1967), sometiéndolos a su valoración, sugerencias y correcciones.

PARTE IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Tal como quedó referido en las declaraciones de orden metodológico (apartado III), nuestro estudio fue llevado a cabo en tres etapas o momentos, detallados y referidos a la exploración, profundización y reconstrucción (síntesis). Fases que nos permitieron aproximarnos a la realidad y particularidad de tres centros educativos estudiados en la ciudad de Medellín, razones por lo cual, consideramos adecuado presentar la información de acuerdo a las mismas fases del estudio. Por ello, cabe recordar que la primera fase (exploración) tiene que ver con un ejercicio cuantitativo-descriptivo básico, de análisis no-paramétrico, el cual, siendo ejecutado en cinco centros educativos, nos permitió acercarnos a nuestro objeto de indagación y señalarmos el camino cualitativo que debía ser ejecutado en una segunda etapa (profundización) aclarándonos qué era lo que debía ser preguntado a los maestros y maestras que laboran en tales contextos, los libros de texto que debíamos estudiar y los elementos de currículum prescrito que igualmente debimos examinar, teniendo presente que el despliegue de profundización finalmente se realizó en tres de esos mismos centros, donde la rica información cualitativa obtenida y presentada posteriormente en este apartado, nos permitió un “giro en la mirada” (Uribe, 2004) sobre la realidad de tales centros y sus tratamientos sobre temáticas de violencia armada y directa, acercándonos a sus contextos particulares.

13. Resultados fase I (Etapa exploratoria)

Análisis descriptivo:

Sabemos que el análisis descriptivo, nos permite hacernos una idea lo más exacta posible de las características de las variables que se utilizan en una muestra (Merino y Ruiz, 2005), por tanto, el objetivo de este análisis de fase exploratorio es caracterizar, describir y extraer conclusiones sobre una muestra o grupo de datos. Así que, para nuestro caso de investigación, hemos elegido este tipo de análisis, con el fin de poder acercarnos de una manera más objetiva al tema estudiado, a partir de una muestra, tratando de extraer algunas conclusiones que puedan dar luces a cómo es el tratamiento

de contenidos sobre violencia directa y armada en algún contexto avasallado por igual fenómeno violento.

Análisis de Frecuencias

Tablas de frecuencia y su respectiva gráfica.

13.1. Descripción de la muestra explorada inicialmente

En el ejercicio de desplegar los resultados y analizar los mismos, iniciamos por caracterizar la muestra de estudio. Se observará así que el número de maestros y maestras encuestados es muy similar en cuanto a género, tal como nos lo demuestra la Gráfico 13.1, notándose además que en su mayoría son maestros y maestras que se encuentran entre los 30 y 50 años de edad (Tabla 13.1), por lo que cabe anotar también, que la mayoría de este profesorado estudiado tiene más de diez años ejerciendo como docentes. Todo esto nos permite hablar del tipo de maestro que estudiamos y decir que por sus años de experiencia como docente, es un profesorado que ha podido tener conocimiento de la presencia de contenidos curriculares sobre violencia directa y armada en las programaciones curriculares, dándole más fuerza y coherencia a nuestro estudio.

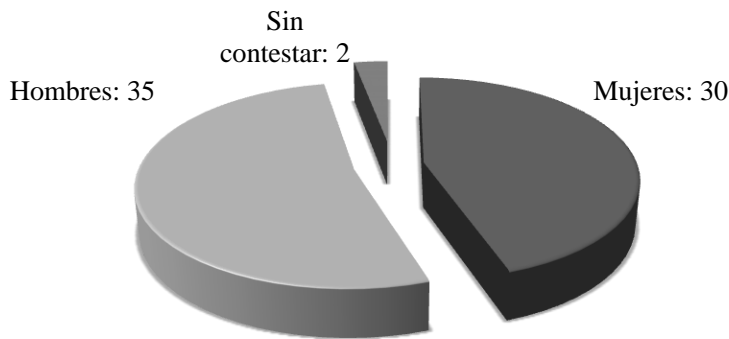


Gráfico 13.1. Género de quien contesta (Hombre, Mujer).

Tabla 13.1. Edad de los encuestados.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menor de 30 años	10	14,9	14,9	14,9
	Entre 30 y 50 años	49	73,1	73,1	88,1
	Mayor de 50 años	6	9,0	9,0	97,0
	Sin contestar	2	3,0	3,0	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

El presente estudio quiso abarcar profesores y profesoras que dictan sus asignaturas para los niveles de educación media y bachillerato; además de que pertenecieran al servicio tanto público como privado, y que también una institución del sector rural estuviera presente, así que en la Tabla 13.2, podemos constatar que si bien prevalecen mayoritariamente docentes del sector público, hacen presencia también maestros de los otros dos tipos de instituciones mencionadas.

De otra parte mencionar que del total de las áreas a las cuales pertenecen los docentes objeto análisis, fue mucho más bajo el número de docentes que dictan filosofía, ciencias

sociales, ética y valores e incluso religión, que del resto de docentes de las áreas que fueron encuestados, en esta primera parte del estudio.

Tabla 13.2. *Naturaleza del establecimiento educativo al cual pertenece (Estatad, Privada, Rural-estadad).*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Estadad	36	53,7	53,7	53,7
	Privada	18	26,9	26,9	80,6
	Rural-Estadad	11	16,4	16,4	97,0
	Sin contestar	2	3,0	3,0	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

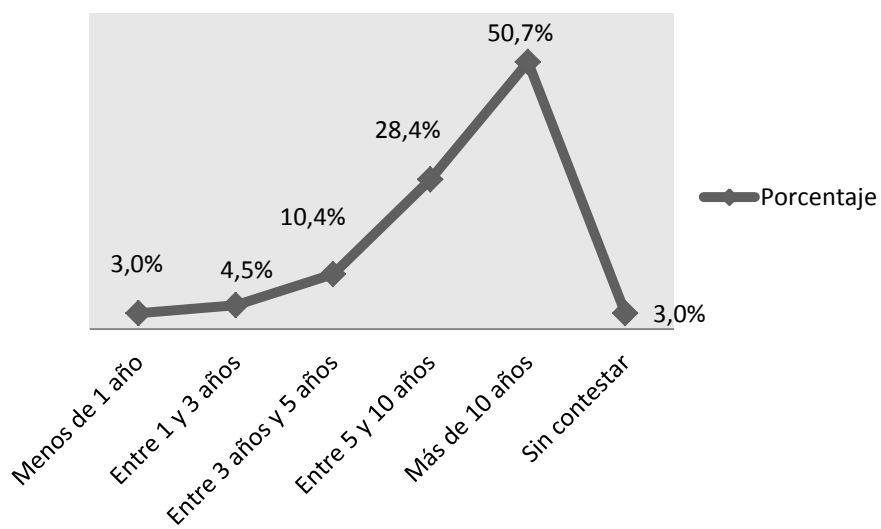


Gráfico 13.2. *Porcentaje de años de experiencia como docente.*

Tabla 13.3. *Áreas de conocimiento a las que pertenecen los maestros encuestados.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ciencias Sociales	3	4,5	4,5	4,5
	Ciencias Naturales	10	14,9	14,9	19,4
	Artística	4	6,0	6,0	25,4
	Educación Física	2	3,0	3,0	28,4
	Humanidades lengua castellana e idiomas	13	19,4	19,4	47,8
	Filosofía	2	3,0	3,0	50,7
	Matemáticas	5	7,5	7,5	58,2
	Tecnología e informática	6	9,0	9,0	67,2
	Sin contestar	5	7,5	7,5	74,6
	C. Naturales y Matemáticas	2	3,0	3,0	77,6
	C. Políticas y C. Económicas	1	1,5	1,5	79,1
	Ética y Religión	1	1,5	1,5	80,6
	Religión	4	6,0	6,0	86,6
	Múltiples	2	3,0	3,0	89,6
	C. Sociales, C. Políticas y C. Económicas	2	3,0	3,0	92,5
	C. Sociales, C. Naturales y Media Técnica	1	1,5	1,5	94,0
	Artística, Matemáticas y Tecnología e informática	1	1,5	1,5	95,5
	Ética y H. Lengua Castellana e Idiomas	2	3,0	3,0	98,5
	C. Sociales, Filosofía, C. Políticas y C. Económicas	1	1,5	1,5	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

Hay que anotar que de las áreas de conocimiento a las que pertenecen los maestros el mayor porcentaje está centrado en la de humanidades lengua castellana e idiomas, como se puede comprobar en la Tabla 13.3; esto si bien nos puede generar resultados de mayores ausencias de contenidos curriculares sobre violencia en las materias que dictan estos maestros, sí que nos permite en contraste verificar y observar cómo es dicho tratamiento desde la transversalidad, criterio que debe estar presente en la dinámica del diseño curricular colombiano.

13.2. Descripción del contexto de la práctica docente

Con la Gráfica 13.3 tenemos la posibilidad de tener un primer acercamiento al tema que se pretende abordar. Esta gráfica es el resultado de inquirir a los maestros por si han tenido que trabajar alguna vez con la temática de la violencia directa en sus aulas y el resultado es bien diciente cuando en contraste con la realidad violenta y armada de la ciudad de Medellín, vemos como un porcentaje muy alto de maestros dicen no haber trabajado dicho tema en el aula, lo que nos hace pensar inicialmente, en una “presencia desde la ausencia” en el currículum moldeado, el tema de la violencia como contenido curricular.

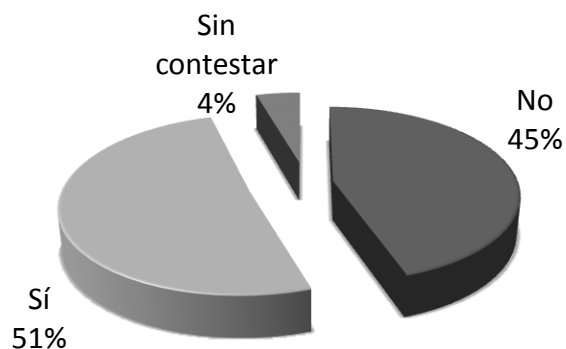


Gráfico 13.3. *Porcentaje de trabajo en clase con la temática de la violencia directa por parte de los maestros encuestados (Sí= el maestro ha tratado con esa temática, No= El maestro no ha trabajado con la temática.*

Los maestros encuestados en su mayoría consideran que la ciudad donde trabajan está envuelta en ambientes de violencia armada (ver Gráfico 13.4) y consideran también que la violencia afecta o “castiga” las instituciones donde desempeñan su labor docente (ver Tabla 13.3 y 13.4) Esos datos nos permiten ver con claridad el reconocimiento por parte del profesorado explorado en este ejercicio inicial, de la presencia de violencia directa y armada no sólo en una ciudad como Medellín, sino también en los centros educativos y sus aulas.

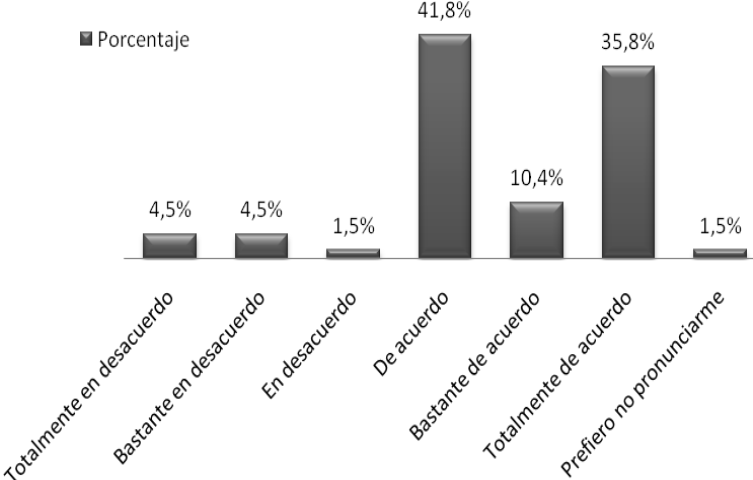


Gráfico 13.4 *Porcentaje de acuerdo ante la afirmación: La violencia circunda la ciudad donde se desempeñan (Medellin).*

Tabla 13.3.

Porcentaje de acuerdo ante la afirmación: Creo que la violencia directa "castiga" la institución educativa y la comunidad en la cual me desempeño.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	6,0	6,0	6,0
	Bastante en desacuerdo	6	9,0	9,0	14,9
	En desacuerdo	9	13,4	13,4	28,4
	De acuerdo	27	40,3	40,3	68,7
	Bastante de acuerdo	7	10,4	10,4	79,1
	Totalmente de acuerdo	9	13,4	13,4	92,5
	Prefiero no pronunciarme	3	4,5	4,5	97,0
	Sin contestar	2	3,0	3,0	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

Tabla 13.4

Considero que en la institución educativa en la cual me desempeño circundan o han circundado hechos de violencia directa.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	8	11,9	11,9	11,9
	Alguna vez	35	52,2	52,2	64,2
	Frecuentemente	15	22,4	22,4	86,6
	Siempre	2	3,0	3,0	89,6
	Prefiero no pronunciarme	5	7,5	7,5	97,0
	Sin contestar	2	3,0	3,0	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

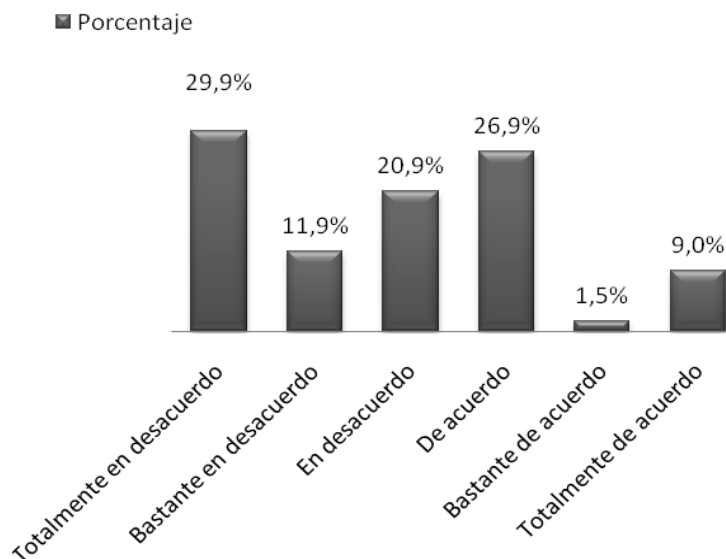


Gráfico 13.5 *Porcentaje de acuerdo ante la afirmación: He sentido miedo de ir a trabajar por las situaciones de violencia directa en las que se ha visto la institución educativa, el barrio o la ciudad.*

Resalta el hecho de que si bien un importante porcentaje de maestros reconocen que en la ciudad en la que viven hay violencia armada y la institución donde laboran está “castigada” por la violencia, en el momento en que se les cuestiona por si han llegado a sentir miedo de ir a trabajar, sus posturas no resultan ser tan homogéneas como se podría esperar; ya que frente a un 62,7 % de maestros que no han sentido miedo de ir a trabajar el 37,3 % sí lo ha llegado sentido a sentir (ver Gráfico 13.5). Ratificándose ese contraste en las respuestas dispares del conjunto de maestros cuando se les propone la afirmación que indaga por si han llegado a sentir presión por algún agente armado a lo que responde 44,8 % que si ha llegado a trabajar bajo dicha presión y el restante porcentaje opino que no ha sentido ese tipo de presiones; observándose en ello una diferencia aún menos significativa (ver Tabla 13.5).

Tabla 13.5 Porcentaje de acuerdo ante la afirmación: Nunca he trabajado con algún tipo de presión por actores armados o por otros agentes que pueden ser violentos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	12	17,9	17,9	17,9
	Bastante en desacuerdo	7	10,4	10,4	28,4
	En desacuerdo	11	16,4	16,4	44,8
	De acuerdo	18	26,9	26,9	71,6
	Bastante de acuerdo	5	7,5	7,5	79,1
	Totalmente de acuerdo	11	16,4	16,4	95,5
	Sin contestar	3	4,5	4,5	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

Tal contraste de respuestas de los maestros y maestras encuestados se hará aún más evidente cuando reconocen mayoritariamente que en algún momento de su labor si han presenciado algún hecho de violencia en la institución educativa donde labora (Ver Gráfico 13.6), toda vez que un importante número de ellos sí lo han presenciado. Así, la pregunta que queda en el trasfondo de los mencionados contrastes es ¿Por qué los maestros encuestados reconocen mayoritariamente que la ciudad de Medellín es violenta y que la institución educativa en la que trabajan está afectada por esa violencia; pero, no están muy de acuerdo en reconocer que han llegado a sentir miedo de ir a trabajar a esas mismas instituciones afectadas por la violencia y menos que alguna vez han sentido presiones por agentes violentos?

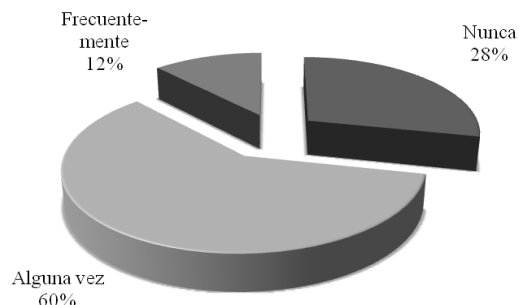


Gráfico 13.6 Porcentajes de respuestas del profesorado a la pregunta ¿Ha presenciado algún hecho de violencia directa en alguna institución educativa donde haya trabajado?

Pero, muy temprano sería tratar de dar algún tipo de respuesta a los cuestionamientos anteriores, ya que bien podría tratarse de que los maestros se hayan autocensurado en reconocer la coacción e intervención directa, por parte de agentes armados y/o la violencia en general en su quehacer docente y académico, o por otro lado tratarse de que en realidad la violencia armada afecta la ciudad y las instituciones educativas, de manera externa y no tan directa como podría pensarse.

Esta cautela en proponer conclusiones de una u otra línea, surge de analizar unos datos como los que se presentan en la Gráfico 13.7 y contrastarla con la Tabla 13.6 en donde se podría razonar en que la violencia al parecer no toca de manera muy directa los centros estudiados, aunque por otro lado, también podríamos decir que, se observa lo inserto en el ambiente escolar de la violencia directa, la presencia latente de ese tipo de violencia y que toca los centros, los docentes, los directivos y más aun a los alumnos, es una violencia de la que no se habla pero que no es ajena al diario vivir de la escuela.

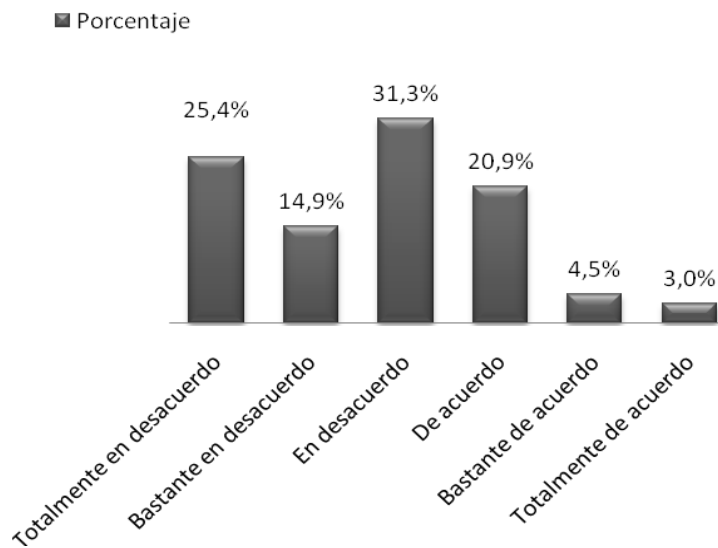


Gráfico 13.7. *Porcentaje de acuerdo ante la afirmación: Creo que hablar con mis estudiantes de temas de violencia directa puede traerme problemas para desarrollar normalmente la labor docente.*

Tabla 13.6.

Percepción de la manera en que la violencia directa afecta la labor como docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna	10	14,9	14,9	14,9
	Muy ligera	5	7,5	7,5	22,4
	Ligera	7	10,4	10,4	32,8
	En cierta manera	25	37,3	37,3	70,1
	Importante	13	19,4	19,4	89,6
	Muy importante	5	7,5	7,5	97,0
	Sin contestar	2	3,0	3,0	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

Bien sea que los maestros no quisieran dejarnos ver abiertamente sus posturas sobre la relación contexto de violencia armada - institución educativa, es manifiesto que su interés y preocupación sí es el de hablar con otras instancias de la comunidad académica sobre ello; hablar por ejemplo con otros maestros, con los padres de familia y con los alumnos sobre la violencia y sus consecuencias, ver Gráfica 13.8, así como también Tabla 13.7

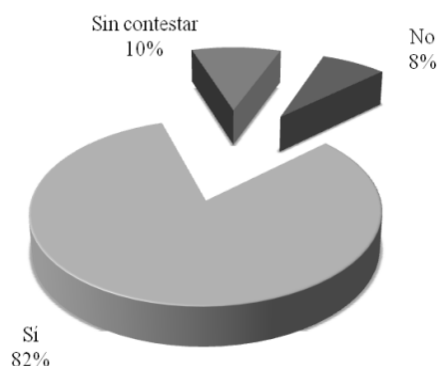


Gráfico 13.8 *Porcentajes de respuestas del profesorado a la pregunta ¿Cree usted necesario que existan espacios para poder hablar sobre la violencia directa que afecta el barrio o la ciudad, con los padres de familia?*

Tabla 13.7.

Respuesta a la pregunta: ¿Se habla entre profesores de violencia directa y su relación con el currículum escolar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	9	13,4	13,4	13,4
	Alguna que otra vez	46	68,7	68,7	82,1
	Frecuentemente	10	14,9	14,9	97,0
	Siempre	1	1,5	1,5	98,5
	Prefiero no pronunciarlo	1	1,5	1,5	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

Y es más que manifiesto el hecho que de una u otra forma los maestros reconocen en términos generales (nunca particulares), que la violencia armada sí afecta los procesos que se llevan a cabo en la escuela, ver Gráfico 13.9

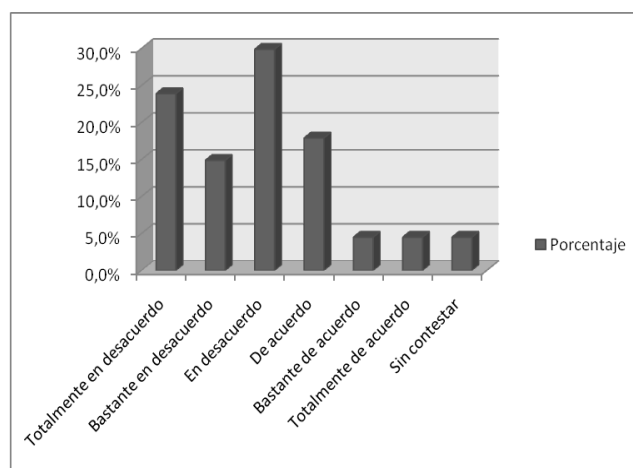


Gráfico 13.9 *Porcentaje de acuerdo ante la afirmación: Los contextos de violencia directa no afectan mi quehacer diario como maestro en la institución educativa donde me desempeño.*

13.3. Descripción del currículum escolar en el contexto de violencia directa y armada.

De acuerdo a lo que se puede observar en la gráfica 13.10 es consideración mayoritaria de los maestros encuestados, que los eventos o circunstancias que acaecen en la sociedad tienen relación con el currículum escolar. Y de suyo es que si el grueso de los maestros tuvo en consideración que la ciudad de Medellín es una ciudad afectada por fenómenos violentos, necesariamente podríamos decir que en concordancia con lo expresado por los mismos maestros que hacen parte de la muestra de esta investigación, la violencia armada que afecta la ciudad de Medellín tiene que estar referenciada y tratada por el currículum escolar colombiano.

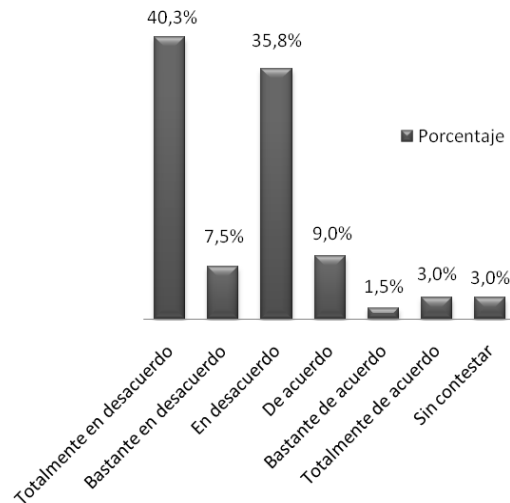


Gráfico 13.10. *Porcentaje de acuerdo ante la afirmación: Considero que los problemas de la calle no tienen nada que ver con los contenidos del currículo.*

Pero, matemos un poco lo anterior, más cuando estos mismos maestros nos mencionan que el currículum prescrito colombiano sólo aborda “en algo” el fenómeno de violencia directa y las problemáticas asociadas con ella, ver Gráfica 13.11

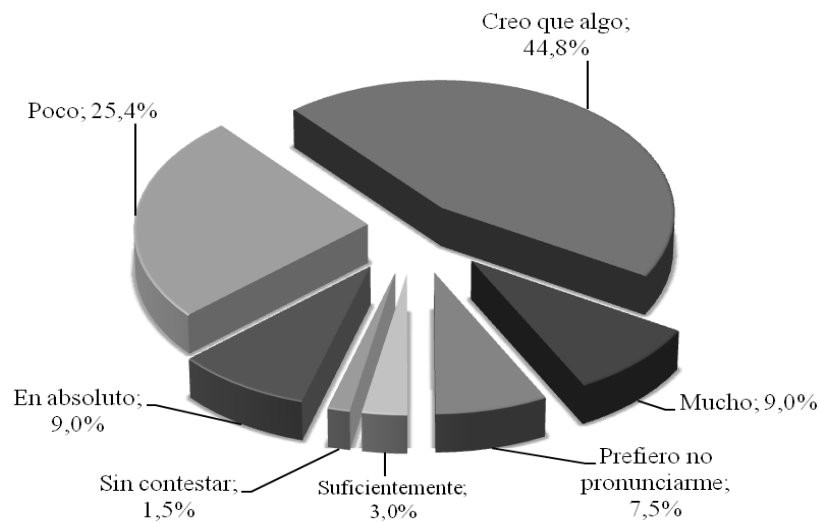


Gráfico 13.11. *Porcentaje de respuesta a la pregunta: ¿las directrices curriculares de la legislación educativa colombiana contemplan los problemas relacionados con la violencia directa?*

Y ni que decir de lo que se puede observar en la Gráfica 13.12 de la cual no se podría hacer una alentadora interpretación sobre la presencia en currículum colombiano del tema de violencia armada y directa, ya que nos lleva a pensar que en la legislación educativa colombiana no se contemplan los mencionados contenidos de manera suficiente y adecuada, por lo menos desde la apreciación del profesorado encuestado inicialmente. Aunque por el contrario también cabría interpretarse en la misma gráfica, que este profesorado desconoce dicha prescripción curricular y por ello están en desacuerdo con que la legislación este diseñada para atender las necesidades reales de las comunidades afectadas por entornos de violencia directa.

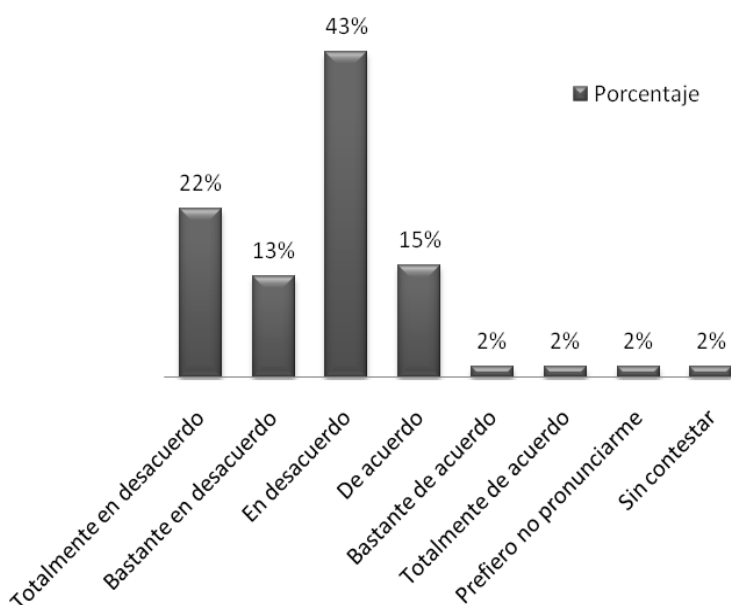


Gráfico 13.12. *Porcentajes de respuesta sobre la afirmación: Creo que la legislación educativa colombiana está diseñada para atender las necesidades reales de las comunidades afectadas por entornos de violencia directa.*

Pasando a otro nivel de concreción del currículum, aquel que está contenido en los libros de texto o *currículum presentado*, vemos que tampoco encontramos, según el decir de estos maestros y maestras que hacen parte de la muestra, unos muy interesantes resultados, ya que un 76,1 % de ellos considera que los libros de texto que utilizan en su día a día, o bien no incluyen contenidos curriculares sobre violencia directa o en el caso de que los incluyan, lo hacen de manera escasa. ¿Cuál será la razón para que las editoriales anulen tales contenidos sobre violencia armada en los libros que editan? ¿acaso será la forma en la cual se despliega algún tipo de mecanismo de control ideológico, que motive tal ocultamiento o anulamiento?

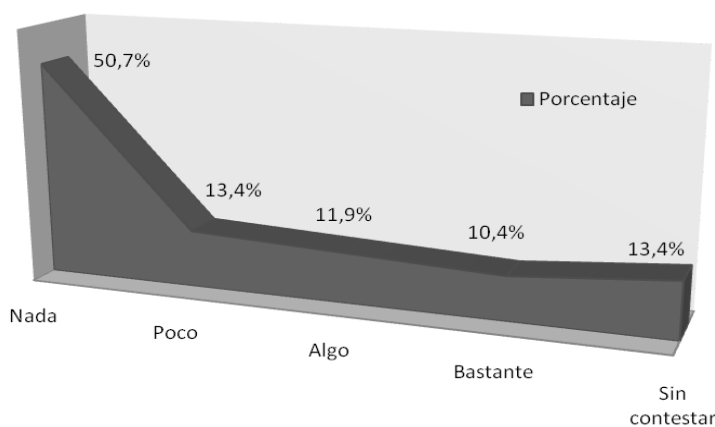


Gráfico. 13.13. *El libro de Texto (libro guía) incluye contenidos curriculares sobre violencia directa.*

Lo que sí es cierto es que un importante porcentaje de los maestros encuestados consideran que en los libros de texto deben estar integrados algunos contenidos curriculares que hablen sobre la realidad del barrio donde está la institución educativa, así como también sobre la violencia en la ciudad de Medellín y en Colombia, esto nos lo ratifica los datos presentados en la Tabla 13.8

Tabla 13.8

Porcentaje de acuerdo ante la afirmación: Considero que los libros de texto deben integrar como contenido curricular la realidad violenta que padece el barrio, la ciudad o el país

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	6,0	6,0	6,0
	Bastante en desacuerdo	2	3,0	3,0	9,0
	En desacuerdo	7	10,4	10,4	19,4
	De acuerdo	31	46,3	46,3	65,7
	Bastante de acuerdo	9	13,4	13,4	79,1
	Totalmente de acuerdo	10	14,9	14,9	94,0
	Prefiero no pronunciarme	2	3,0	3,0	97,0
	Sin contestar	2	3,0	3,0	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

Ahora bien, desplazando nuestra mirada hacia el currículum moldeado por los profesores, en calidad de ser ellos mismos quien en su hacer práctico son los que culminan definitivamente la intención educativa y pedagógica del currículum. Detengámonos pues un momento en las consideraciones que el grupo de maestros estudiados tienen con respecto a los PEI o Proyectos Educativos de Centro, toda vez que son estos proyectos componentes del currículum que están en constante moldeamiento por los profesores, directivos y la comunidad educativa en general.

Así que, en cuanto a lo observado en la Gráfica 13.14, podemos decir que no es tan significativa la diferencia de opinión entre los docentes encuestados, con respecto a que el PEI de su institución incluya contenidos sobre violencia armada y directa, dicha escasa diferencia de opinión puede interpretarse como que efectivamente éste no incluye

tales contenidos o temas en el plan de estudios de la institución educativa, o por otro lado también se podría interpretar como que los maestros encuestados, no tienen un conocimiento adecuado de su propio Proyecto Educativo Institucional.

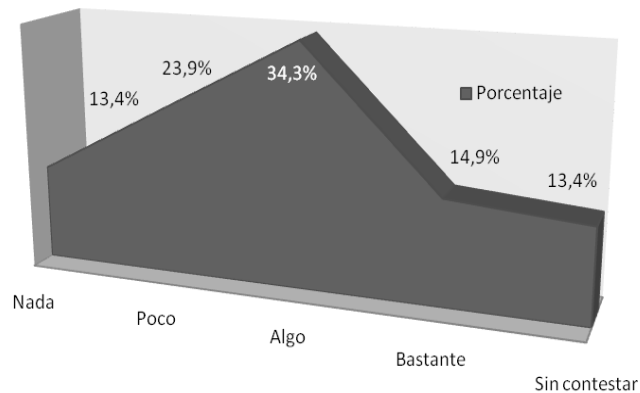


Gráfico 13.14. El PEI (Proyecto Educativo Institucional) incluye contenidos curriculares sobre violencia directa.

Aunque no pareciera ser tal caso de desconocimiento de sus propios proyectos educativos institucionales ya que al ser interpelados por la ocurrencia en el PEI de proyectos sobre convivencia institucional, estuvieron más inclinados a opinar que si estaban incluidos en él, ver Tabla 13.9

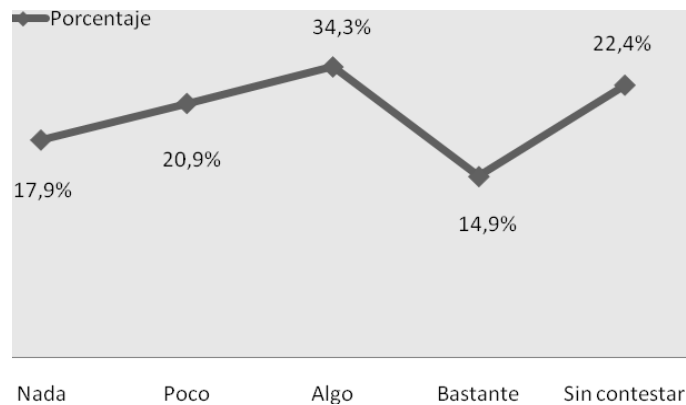
Tabla 13.9.

Porcentaje de acuerdo ante la afirmación: El proyecto Educativo Institucional de la institución contempla proyectos para la sana convivencia.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	3,0	3,0	3,0
	Bastante en desacuerdo	3	4,5	4,5	7,5
	En desacuerdo	6	9,0	9,0	16,4
	De acuerdo	26	38,8	38,8	55,2
	Bastante de acuerdo	10	14,9	14,9	70,1
	Totalmente de acuerdo	16	23,9	23,9	94,0
	Prefiero no pronunciarme	1	1,5	1,5	95,5
	Sin contestar	3	4,5	4,5	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

De todas maneras es importante detenerse un poco en la gráfica 13.15 y notar que aunque los maestros encuestados reconocen que en algo utilizan el PEI de la institución para sus clases, en tanto que contempla contenidos sobre violencia directa, es significativo el número de encuestas que quedaron sin contestar en el respectivo ítem.

Esto podría hacernos pensar en cierto distanciamiento del maestro como tal, en la formación para la convivencia, la ciudadanía y la paz. Asunto que no solo puede ser preocupante por la responsabilidad directa de todos los maestros en la formación del ciudadano, sino que además es una falta a la misma ley que contempla este tema como obligatorio, en el currículo.



Gráfica 13.15. *Porcentaje de respuesta, si el docente utiliza el PEI (Proyecto Educativo Institucional) para sus clases con ese tipo de contenidos sobre violencia directa.*

Por la misma vía encontramos los resultados en torno a los elementos que pudieron ser vistos en cuanto a otros componentes del currículum moldeado por los profesores y profesoras, que no son otros en este estudio, más que las llamadas unidades didácticas y mallas curriculares, las cuales son las programaciones y esquemas de trabajo que utiliza el maestro en el aula. Así pues, que en las gráficas 13.16 y 13.17 observamos que más de la mitad de los maestros encuestados no incluyen en sus unidades didácticas o en sus mallas curriculares, algún contenido sobre violencia directa, y si lo hacen, será de manera insuficiente o escasa. ¿Por qué ocurrirá esta situación? ¿Qué concurre específicamente para que los maestros no incluyan algún contenido sobre violencia directa y armada en su unidad didáctica? Recordemos que éstos mismos maestros encuestados ya nos habían respondido que la ciudad de Medellín estaba rodeada por violencia directa y reclamaban también que en los libros de texto no se incluían adecuadamente contenidos sobre ello.

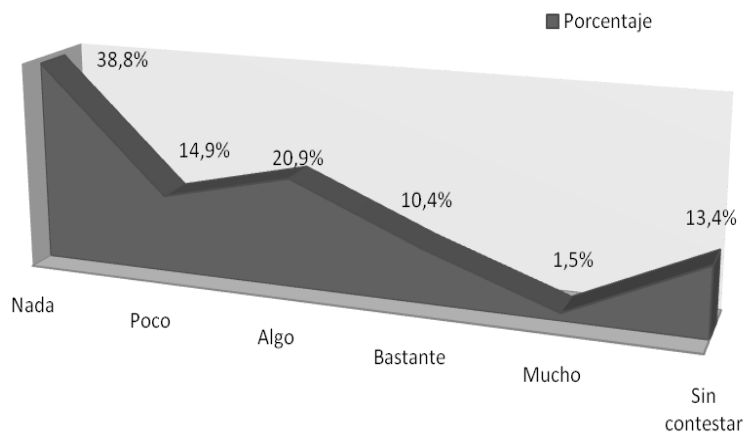
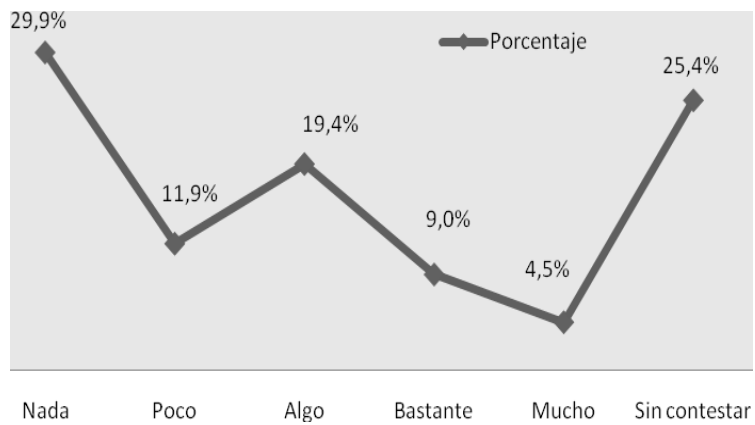


Gráfico 13.16. *La unidad didáctica o la malla curricular incluye contenidos curriculares sobre violencia directa.*



Gráfica 13.17. *Porcentaje de respuestas ante la pregunta: ¿La unidad didáctica o la malla curricular con ese tipo de contenidos para mis clases?*

Resulta por lo menos curioso encontrar que los maestros seleccionados como muestra no incluyan de manera adecuada contenidos curriculares sobre violencia directa. Y más aún, cuando vemos que con la información suministrada en la Tabla 13.10, nos damos cuenta que dichos maestros, en un alto porcentaje, prestan atención a que sus estudiantes reflexionen sobre la violencia directa que circunda el barrio, la ciudad y el país. Surgiéndonos con todo ello una nueva pregunta: Si los maestros dicen que sí se interesan en que sus alumnos reflexionen sobre la violencia que afecta sus vidas, y también nos

dicen estos mismos maestros que incluyen contenidos curriculares sobre tal temática. ¿Cuál es la manera en que esos maestros y maestras logran que sus alumnos reflexionen sobre la violencia? Evidencia pues de una parte del currículum de la cual los maestros no hablan, pero que existe y que utilizan para entregar conocimientos que no están plasmados en el currículum más explícito: currículum oculto.

Tabla 13.10

Consideración del profesorado sobre si presta o no atención a que sus estudiantes reflexionen sobre la violencia directa que circunda el barrio, la ciudad y el país.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	12	17,9	17,9	17,9
	Sí	54	80,6	80,6	98,5
	Sin contestar	1	1,5	1,5	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

La mayor tendencia de respuesta observada en la Tabla 13.11, es la que nos indica que los maestros encuestados reconocen que, para que los procesos pedagógicos mitiguen la violencia en cualquiera de sus manifestaciones es menester transformar los *currícula* de su institución y replantear el currículum en general. Reafirmándonos esos datos aquel deseo inherente del maestro por intervenir en los problemas de violencia que anteceden la cotidianidad de los centros educativos, deseo que podría conllevar a la búsqueda de propuestas de unos *currícula* que fortalezcan el tratamiento de estos temas en los procesos educativos y se conviertan en una verdadera fuente de transformación de la realidad violenta de tanto de los centros, como de la sociedad.

Tabla 13.11.

Consideración del profesorado sobre lo que se necesita para que los procesos pedagógicos mitiguen la violencia en cualquiera de sus manifestaciones.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Transformar los <i>currícula</i> de la institución educativa	32	47,8	47,8	47,8
	Cambiar los libros de texto	1	1,5	1,5	49,3
	Replantear el currículum	23	34,3	34,3	83,6
	Dejar el currículum tal cual está	2	3,0	3,0	86,6
	Sin contestar	4	6,0	6,0	92,5
	Transformar los <i>currícula</i> y replantear el currículum	2	3,0	3,0	95,5
	Transformar los <i>currícula</i> , cambiar los libros de texto y replantear el currículum	3	4,5	4,5	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

Es importante observar de esta manera, como lo demuestra la Gráfica 13.18, que la mayoría de profesores del grupo docente encuestado respondió el cuestionario sin temor y sin indiferencia dado que el grado de silencio para contestar fue bastante bajo y el grado de acuerdo con la afirmación que generó las repuestas fue cercano al 90%; si otro hubiera sido el resultado en éste punto habríamos tenido que ponderar el hecho de que existieran importantes sesgos en la información suministrada y en la misma investigación como tal.

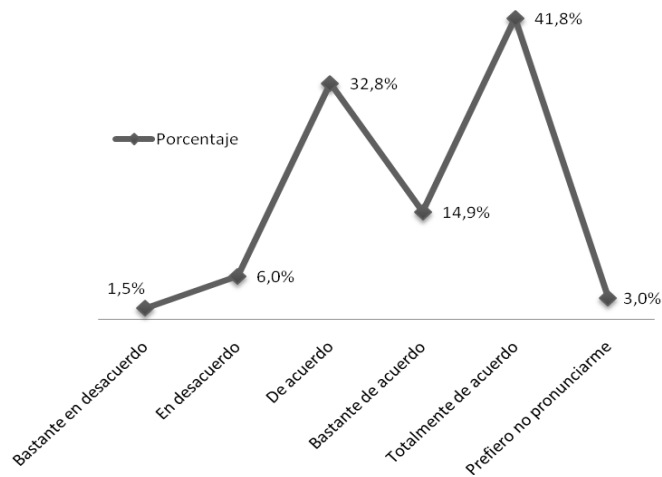


Grafico 13.18. *Porcentaje de acuerdo ante la afirmación: Me sentí tranquilo contestando el presente cuestionario.*

Podemos observar además que en cuanto a la tranquilidad para responder el cuestionario fue bastante similar la postura entre los maestros y las maestras, siendo más alto el acuerdo por parte de los maestros varones, ver Gráfica 13.19

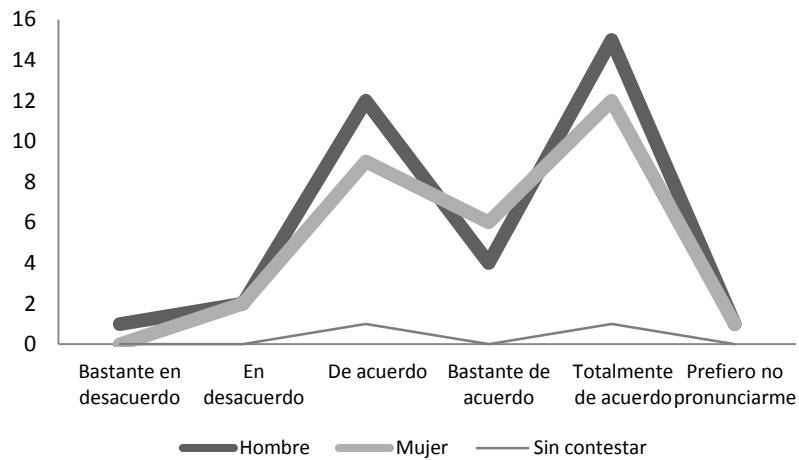


Grafico 13.19 *Grafico de Tabla de contingencia de Género de quien contesta con la afirmación Me sentí tranquilo contestando el presente cuestionario.*

Finalmente en cuanto a la presentación de estos datos exploratorios iniciales, y por lo que puede ser visto en la Gráfica 13.20, es menester reconocer que se cometió un fallo técnico cuando fueron impresos los cuestionarios, con la consecuencia de que el ítem quedo prácticamente ilegible, imposibilitando a un importante número de los encuestados contestar adecuadamente la pregunta, por lo tanto se descarta cualquier otro comentario en torno a ello, salvo que se menciona, gráfica y publica por los criterios insustituibles que rezan en las normas de ética en la investigación científica, quedando este pequeño párrafo como fe de errata.

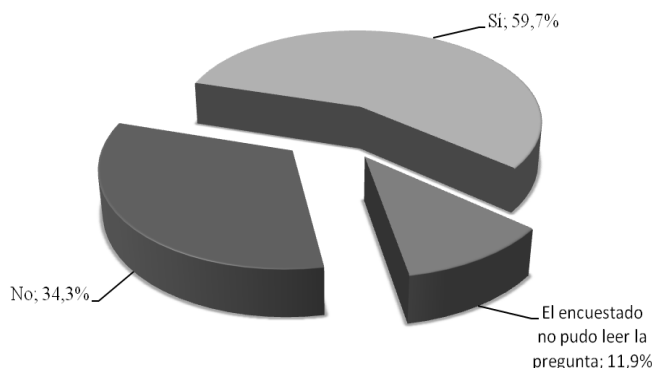


Gráfico 13.20. *En los contenidos de mi unidad didáctica, malla curricular o planeador se incluyen, como contenido curricular, temas sobre la violencia directa.*

13.3.1. En torno al análisis de las respuestas de las preguntas abiertas (fase exploratoria).

Las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario se focalizaron en tres aspectos:

1. Las formas con las que el profesorado buscaba que los estudiantes reflexionaran sobre la violencia que afecta su contexto más cercano: el barrio, la ciudad o el país

2. Los contenidos que en sus asignaturas tuvieran que ver con el tema de la violencia directa que afecta el barrio, la ciudad y el país.
3. Opiniones libres sobre el tema.

En cuanto al primer aspecto, es decir cómo intentan estos maestros y maestras en su día a día que sus estudiantes reflexionen sobre la violencia directa, nos encontramos que desde múltiples perspectivas y estrategias metodológicas buscaban aquello, por ejemplo, en términos de *“Hacer puestas en común, sobre los comentarios de los medios de comunicación y los hechos más importantes que ocurren en el barrio y el país”*, así como también *“Dialogando con ellos sobre los hechos que se presentan a diario en todo el entorno”* o *“Por medio de las dramatizaciones, ellas (las estudiantes) reflejan la realidad de nuestras familias, barrios, etc. Y luego entramos en debate para formar acuerdos”* (Cuestionario 24).

Además fue bastante interesante encontrarse con respuestas como que *“Se han generado debates en torno a situaciones no sólo del barrio, sino también del aula, intentando seleccionarlo con el momento político y social del país, analizándolos como hechos que no son ajenos a nuestra forma de percibir la realidad”* y esta otra respuesta que refiere a que *“se abordan temáticas relacionadas con el conflicto armado del país, de la ciudad. DIH, protocolos internacionales”* (Cuestionario 32), además de ver respuestas desde otras áreas del conocimiento que nos contaban que *“Hay trabajos puntuales sobre el valor de la vida, el respeto, la tolerancia que se realiza a partir de la creación artística”* (Cuestionario 9).

De otra parte también nos encontramos con respuestas directas y que denotaban tensión para tratar estos temas en sus clases como por ejemplo: *“No, creo que es un tema delicado, el medio es muy pesado, y hay muchas células peligrosas, reinsertados, pandillas y eso podría ser riesgoso para nuestra seguridad”* (Cuestionario 54). Así como también *“Escucho, doy opinión y sobre todo recomiendo por que la institución no puede convertirse en otro campo de batalla”* (Cuestionario 25).

Pasando al ítem que preguntaba por los contenidos sobre violencia directa en sus materias se pudo encontrar respuestas que atendían a la presencia de contenidos que hablaban de violencia estructural “*Temas como la pobreza (Producción, Distribución y consumo de bienes)*” así como también, se encontraron respuestas de temáticas que abordan el tema de la violencia directa de manera explícita “*Derechos humanos para nivel 6º, Conflictos familiares 7º y solución de conflictos como para 8º*” (Cuestionario 28), “*DIH, Derechos humanos, Migración, problemáticas sociales*” (Cuestionario 32), “*Sí, básicamente cuando se abordan los grandes problemas de país. Se termina indiscutiblemente hablando de violencia*” (Cuestionario 45). También se hallaron respuestas sobre la inclusión de contenidos sobre violencia directa en otras áreas del conocimiento aparte de las sociales, como por ejemplo: “*La matemática maneja estadística, y una forma es ver la estadística por muertes violentas*” (Cuestionario 37), “*En biología sí, en química no*” (Cuestionario 43), En lengua Castellana desde la “*Tradición oral - Paralelo histórico -*” (Cuestionario 30)., “*Comunicación, valores, expresar con el cuerpo lo que quiero decir*” (Cuestionario 52), y las ciencias exactas también “*Desde la epistemología intento una reflexión en torno a los contextos socioculturales y su influencia en la creación de teorías, en donde los científicos no estuvieran lejos de vivir situaciones complejas, y desde allí leer el presente, lo interpretamos, integrando aspectos como la diferencia de criterios y la imposibilidad de una única verdad*” (Cuestionario 7).

Y por lo que respecta al tercer aspecto, es decir es decir con aquel que tenía que ver con las opiniones libres que quisieran expresar los encuestados, es interesante leer comentarios que por un lado alentaban el hecho de investigar sobre éste tipo de temáticas en la escuela: “*Es importante tomar este tema muy en serio puesto que nos afecta a todos*” (Cuestionario 17), “*Supremamente importante y pertinente*” (Cuestionario 29), y por otro lado posturas críticas frente al instrumento mismo: “*Muy extensa esta encuesta*” (Cuestionario 49), “*Preferiría que esta encuesta no fuera cerrada. La encuestas abiertas nos generan mayor posibilidad de reflexión*”

(Cuestionario 52), *“que los cuestionamientos (de éste cuestionario) están basados en la superestructura y no tanto en la base económica”* (Cuestionario 60).

Es claro que tímidamente el silencio también habló y desde el anonimato dijo: *“Es muy delicado reitero. Los gobiernos plantean la paz, pero son los más interesados en que el presupuesto para [que] la guerra se aumente, mientras que el presupuesto a la salud y educación, y sus garantías se disminuyen”* (Cuestionario 14), *“Es un tema bastante álgido, sin embargo se debe integrar al currículo escolar, en estudio de casos en el que se analicen, pero sin tomar partido, es decir en forma neutra”* (Cuestionario 24), *“La violencia es un fenómeno que se debe combatir con inversión social, mucho deporte, con procesos y que nuestros dirigentes vuelvan a la escuela para que se capaciten en desarrollo social”* (Cuestionario 65).

En síntesis, el primer acercamiento nos permitió tomar decisiones sobre qué maestros y maestras tenían cierta disposición para hablar del tema en cuestión, así como también nos direccionó posibles estrategias de pesquisa cualitativa, ya que nos fue abriendo camino sobre la comprensión sobre el tratamiento curricular de tal problemática social. Pasemos pues a ver lo desarrollado en la segunda etapa del estudio y que brindó la posibilidad de profundizar en lo dicho.

14. Resultados fase II (profundización)

14.1. La violencia directa y armada en el currículum prescrito colombiano.

En nuestra secuencia de pesquisa retomamos, como ya se ha dicho posteriormente a la etapa de exploración, una serie de documentos oficiales y prescriptivos en materia

curricular colombiana. Los cuales sometidos a un ejercicio de análisis cualitativo, nos posibilitaron identificar la forma en que se determina en Colombia el tratamiento de contenidos sobre violencia directa y/o armada, siéndonos viable inicialmente presentar que, en dicho país, uno de los fines de la educación es

La formación en **el respeto a la vida**⁹⁷ y a los demás **derechos humanos**, a **la paz**, a los principios democráticos, **de convivencia**, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de **la tolerancia** y de la libertad. (Ley 115 de 1994, Art. 5, Núm. 1).

Además de quedar establecido como obligatorio, para los distintos niveles educativos (preescolar, educación básica y media) el cumplimiento de una “... *educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos...*” (Ley 115 de 1994, Art. 14, Núm. d), aspectos todos que ratifican el propio espíritu de la Constitución Nacional de Colombia, cuando reza que “*La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia...*” (Constitución Política de Colombia de 1991, Art. 67).

Todo ello es materializado de manera curricular, en primera medida, en distintos documentos prescriptivos, como se pudo observar en nuestro estudio, en algunos de los llamados *Lineamientos curriculares* y los *Estándares Básicos de Competencias*, así mismo otros documentos oficiales direccionan los mencionados fines educativos en Colombia, como por ejemplo en las *Guías pedagógicas para la convivencia escolar* (Ministerio de Educación, 2013), donde proponen una serie de herramientas pedagógica para el ajuste de los *Manuales de Convivencia* en los centros educativos de todo el país.

Ahora bien, de acuerdo con la revisión documental realizada y los análisis hechos a dichos documentos curriculares prescriptivos, podemos referir que no es amplia la alusión a conceptos como violencia directa y/o armada, ya que la forma de abordar tales

⁹⁷ Negrita agregada por el autor.

ideas se presenta en mayor medida, desde un sentido más genérico o global del concepto de violencia, destacándose los *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales* y los *Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas*, como los documentos curriculares que abordan la violencia como problemática social.

Así en los *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales* se dice que

Las Ciencias Sociales enfrentan en la actualidad el desafío de incorporar nuevas dimensiones de la vida de los seres humanos (violencias, problemas ambientales, de la cultura, etc.), que desbordan los marcos interpretativos de las disciplinas... (pág. 8)

Criticando a su vez la directriz curricular asignaturista, tan extendida en la educación colombiana de la época en que fueron publicados dichos *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales* (2002), toda vez que la “...lógica disciplinar, ..., impide acomodar como campos de estudio problemas prácticos o vitales que afectan a los seres humanos, como la violencia, las guerras, ..., la convivencia, el desarme, etc.” (p. 16) Proponiendo para la superación de dicha lógica asignaturista, ocho (8) ejes generadores de los cuales podemos destacar tres (3) de ellos, por ser los que más se corresponden con las problemáticas de nuestro interés investigativo en materia de violencia directa y/o armada,

1. **La Defensa de la condición humana** y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.
2. Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y **promoción de los deberes y derechos humanos**, como mecanismos para construir la democracia y **buscar la paz**.
3. La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan **preservar la dignidad humana**.

Así, tales ejes buscan introducir en la educación de las ciencias sociales, según estos mismos lineamientos, “*unas temáticas fundamentales que interesan al país*” (*Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*, 2002: 53) y que deben ser

desarrolladas en los ámbitos escolares de todo el territorio, plasmándose en los distintos *curricula* de los centros educativos y generando así un direccionamiento intencionado, desde el discurso oficial-estatal, hacia los derechos humanos y el respeto por la vida humana.

Sin embargo, a la hora de concretar, aspectos puntuales de la dinámica de la guerra y las violencias en Colombia o recomendaciones sobre el tratamiento de tales contenidos, se vuelve a las generalizaciones y referencias globales, quedando ello evidenciado por ejemplo en la nula alusión a agentes o actores armados colombianos, como tampoco se aludan actos y elementos de violencia que hacen parte directa de esas dinámicas de guerra y violencia en Colombia. Ciertamente, cuando en los *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales* se habla, por ejemplo de la guerra, se menciona de manera genérica o como un concepto abstracto, para referirla como una problemática más dentro de un conjunto de ellas.

Valores como la tolerancia, la libertad, el pluralismo, la no violencia, la fraternidad y la igualdad son fundamentales en las prácticas diarias de las organizaciones políticas y sociales; sin ellos, la humanidad no habría podido oponerse a los excesos y extremos derivados del poder: autoritarismo, militarismo, **guerra**, hambre, enfermedad, desigualdad y sometimiento. (*Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*, : 60)

Y es que tal como lo plantea Duch (1998, 2002) es relevante el ejercicio de *empalabramiento* o *apalabramiento* de la realidad, por cuanto, para nuestro caso, al referir de manera genérica estas temáticas, se pierde la particularidad y especificidad de lo que acontece en contextos cercanos a los centros escolares. Como consecuencia de que si no se “*empalabra*” concretamente la barbarie que acontece, desde un enfoque escolar, serán otros discursos quienes carguen de significado tales realidades. Y por otros discursos nos referimos a la cultura popular o los medios de comunicación que pueden direccionar, el fenómeno social violento en un sentido de legitimación del mismo, toda vez que como tal, la cultura popular transmite las lógicas y significados que

le circunscriben cotidianamente y no necesariamente haciendo crítica sobre tales valores, así como tampoco los medios de comunicación han demostrado la responsabilidad social de hacer una reflexión crítica sobre lo que acontece, sino como es de conocimiento general, se rigen por las lógicas del mercado y la cultura empresa (Giroux, 2001).

Igualmente es importante mencionar que tampoco es vasto el tratamiento en tales lineamientos a distintos términos que pudieran estar relacionados con violencia, como por ejemplo, los que se propusieron en páginas precedentes, en el Tesoro de la Unesco (conflicto armado, narcotráfico, guerrilla, terrorismo de Estado, paramilitarismo, entre otros). Conceptos que están estrechamente relacionados con la realidad sociopolítica de Colombia pero que no se proponen como contenidos amplios. Además de que terminan siendo tratados desde enfoques generalistas que no particulares sobre el mismo fenómeno. Contrario a ser cobijados expresamente y de manera global por otras ideas o conceptos, como educación para tolerancia, la convivencia, la paz y los derechos humanos.

Ahora bien, dicha apuesta por la paz, los derechos humanos y la tolerancia se materializa también en algunos de los llamados Estándares Básicos de Competencias, en especial pudimos identificar lo señalado como *“marco de formación ciudadana... [para] el respeto, la defensa y la promoción de los derechos humanos”* (Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas, 2003: 6) y en el cual se reconoce que los DDHH se encuadran como la perspectiva para promocionar en la educación colombiana el respeto por la vida, los derechos fundamentales y la convivencia en democracia.

Así, para promocionar y educar bajo dichos estándares de competencia se proponen tres grupos de competencias, a su vez:

- Convivencia y paz.
- Participación y responsabilidad democrática, y
- Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Entre los cuales se puede referir como competencias más cercanas a los temas de violencia directa y armada aquel que tienen que ver con el grupo de competencias de *convivencia y paz* para los grados 8° a 9° de educación básica secundaria en Colombia, el cual es señalado como “*Construyo relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana en mi comunidad y municipio.*” (Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas, 2003: 22). Y que según los mismos estándares se alcanzará mediante la consecución de las siguientes competencias emocionales (las primeras dos) y cognitivas (las tres siguientes):

- Identifico y supero emociones, como el resentimiento y el odio, para poder perdonar y reconciliarme con quienes he tenido conflictos.
- Utilizo mecanismos constructivos para encauzar mi rabia y enfrentar mis conflictos. (Ideas: detenerme y pensar; desahogarme haciendo ejercicio o hablar con alguien).
- Conozco y utilizo estrategias creativas para solucionar conflictos. (Por ejemplo, la lluvia de ideas.)
- Analizo críticamente los conflictos entre grupos, en mi barrio, vereda, municipio o país.
- Analizo, de manera crítica, los discursos que legitiman la violencia. (Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas, 2003: 22).

De igual manera, en el grupo de competencias de *convivencia y paz*, para los grados 10° y 11° de educación media, se presenta el estándar “*Participo constructivamente en iniciativas o proyectos a favor de la no-violencia en el nivel local o global.*” (Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas, 2003: 24). Y que será alcanzado por dichos y dichas estudiantes mediante el alcance de las siguientes competencias ciudadanas

- Contribuyo a que los conflictos entre personas y entre grupos se manejen de manera pacífica y constructiva mediante la aplicación de estrategias basadas en el diálogo y la negociación.
- Utilizo distintas formas de expresión para promover y defender los derechos humanos en mi contexto escolar y comunitario.
- Analizo críticamente las decisiones, acciones u omisiones que se toman en el ámbito nacional o internacional y que pueden generar conflictos o afectar los derechos humanos.

- Analizo críticamente la situación de los derechos humanos en Colombia y en el mundo y propongo alternativas para su promoción y defensa.
- Manifiesto indignación (dolor, rabia, rechazo) de manera pacífica ante el sufrimiento de grupos o naciones que están involucradas en confrontaciones violentas.
- Valoro positivamente las normas constitucionales que hacen posible la preservación de las diferencias culturales y políticas, y que regulan nuestra convivencia.
- Comprendo que, para garantizar la convivencia, el Estado debe contar con el monopolio de la administración de justicia y del uso de la fuerza, y que la sociedad civil debe hacerle seguimiento crítico, para evitar abusos.
- Conozco las instancias y sé usar los mecanismos jurídicos ordinarios y alternativos para la resolución pacífica
- de conflictos: justicia ordinaria, jueces de paz, centros de conciliación, comisarías de familia; negociación, mediación, arbitramento.
- Identifico dilemas de la vida en las que entran en conflicto el bien general y el bien particular; analizo opciones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos.
- Argumento y debato sobre dilemas de la vida en los que entran en conflicto el bien general y el bien particular, reconociendo los mejores argumentos, así sean distintos a los míos. (Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas, 2003: 24).

Y en lo que respecta al grupo de competencias de *pluralidad, identidad y valoración de las diferencias*, para los grados 8° a 9°, se identificó el estándar propuesto como “*Rechazo las situaciones de discriminación y exclusión social en el país; comprendo sus posibles causas y las consecuencias negativas para la sociedad.*” (Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas, 2003: 23), el cual se alcanza entre otras competencias, mediante aquellas dos competencias que rezan

- Comprendo que la discriminación y la exclusión pueden tener consecuencias sociales negativas como la desintegración de las relaciones entre personas o grupos, la pobreza o la violencia.
- Respeto propuestas éticas y políticas de diferentes culturas, grupos sociales y políticos, y comprendo que es legítimo disentir. (Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas, 2003: 23).

De esta manera cabe mencionar que no son mencionados en dichos estándares, ningún tipo de agrupación violenta, ni agentes de violencia armada en el país, toda vez que su tratamiento es desde la nominación genérica: *Grupos*.

Ya por lo que respecta a los *Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, podemos decir que en cuanto a las orientaciones sobre visibilización y reconocimiento de actos de violencia directa y armada en el país, así como de los agentes ejecutores de la misma (victimarios) y/o receptores de ella (victimas) se menciona someramente algunos aspectos que generan conflicto social como el desplazamiento, la discriminación, el analfabetismo entre otros, pero no hay mención exacta de responsable alguno (agente ejecutor) o receptor(es) de violencia directa y/o armada. Por ejemplo, a la hora de hablar sobre la trayectoria conflictiva en las regiones de asentamiento afro-colombiano, se empleen referencias del siguiente tipo

*Ejemplo 1 “El peso de lo regional ha sido tan significativo en la historia nacional, que por lo menos, por razones económicas y políticas, ha generado más de un **conflicto social**.”* (Lineamientos Curriculares - Cátedra de Estudios Afrocolombianos, : 8)

*Ejemplo 2 “Mientras que los pueblos palafíticos que circundan a la Ciénaga Grande de Santa Marta son **víctimas de la pobreza y la violencia, situación que se reproduce en el resto del país.**”* (Lineamientos Curriculares - Cátedra de Estudios Afrocolombianos, : 14)

Esto es, sólo un ejercicio de generalización sobre las múltiples dinámicas de la violencia que padecen dichas comunidades afrodecendientes, sin una directriz expresa que por lo menos oriente un ejercicio de búsqueda, reflexión histórica y/o de memoria, sobre todos los padecimientos que estas comunidades han tenido a lo largo de la historia del conflicto armado colombiano e incluso en su propia cotidianeidad o actualidad, teniendo de presente que en tal documento curricular no hay una propuesta de solución clara

frente a la violencia directa y/o armada, si no una serie de propuestas generales de líneas de investigación que le permiten a los centros educativos identificar problemas generales de la comunidad y tratar de abordarlos en el aula.

En cuanto a las *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*, documento que podríamos decir, funge como lineamiento o directriz curricular para la enseñanza de la filosofía en Colombia, encontramos en él, a la luz de nuestro problema investigativo, que igualmente hace alusiones generales a la violencia y no explícitamente a la violencia directa y/o armada que acaece en el territorio nacional, direccionando su despliegue argumental en este sentido, hacia los derechos humanos como temática mencionada en mayor ocasión en el texto. Y ello para una adecuada *formación de la persona* como preocupación central de la Filosofía y de la pedagogía, motivando el desarrollo del pensamiento crítico, como una herramienta para promover la interacción social y la reflexión sobre la justicia, la belleza y la certeza.

Estos problemas deben ponerse en relación con situaciones reales de nuestra sociedad tales como **la violencia**; las formas de **dogmatismo** religioso, **ideológico y político**; **la violación de los derechos humanos**; **la intolerancia ética y política**; la indiferencia frente a las exigencias que plantea la formación ciudadana. (*Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*, 2010: 21)

Así, la promoción del pensamiento crítico en la comunidad dicente desde la filosofía y en el núcleo de problema filosófico moral, se busca a través de la competencia crítica “*Pongo en entredicho creencias y opiniones del sentido común para someterlas al examen filosófico*” (*Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*, 2010: 121) y desde la competencia dialógica, aquella que se enuncia de la siguiente manera: “*Desde mi propia vivencia desarrollo un diálogo crítico con la tradición a partir de los textos filosóficos*” (*Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*, 2010: 121), la cual es relacionada con la pregunta “*¿Es posible*

justificar cualquier medio a partir del fin que se persigue?” (Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media, 2010: 121).

Ahora bien, es importante mencionar que sólo hasta el año 2011, el Ministerio de Educación de Colombia publicó un documento borrador ya mencionado, de los *Lineamientos de formación docente para la atención diferencial y pertinente de niños, niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad, situación de desplazamiento y en contextos de violencia*, el cual se espera que sea publicado oficialmente en el año 2014, toda vez que en él sí que son expuestos y presentados explícitamente contenidos sobre la violencia directa y/o armada que se presenta en los territorios rurales colombianos, teniendo de presente que dichos lineamientos están dirigidos principalmente a la formación de los maestros y maestras que laboran en situaciones de conflicto.

Así, en tales *Lineamientos de formación docente para la atención diferencial y pertinente de niños, niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad, situación de desplazamiento y en contextos de violencia*, se habla explícitamente de la violencia en Colombia, orientando su tratamiento desde un ejercicio de contextualización, en donde se habla del conflicto y la atención a víctimas en Colombia, así como también se tratan los contextos de las principales zonas de conflicto armado en Colombia y el desplazamiento en el país; se hace además una reconstrucción o estado del arte de las políticas de Estado para la atención a la población víctima de la violencia directa y armada, así como también, se habla sobre el ser y el que hacer de los docentes en escenarios de violencia, vulnerabilidad y desplazamiento; se proponen unas competencias docentes para procesos educativos con población vulnerable y hace una propuesta de estructura temática, para ser desarrollada en la formación de docentes que laboran en contexto de violencia.

Lo que se trata pues de presentar en tales lineamientos, es cómo el docente debe asumir las temáticas de las consecuencias de la violencia y los desplazamientos forzados en el aula teniendo una población absolutamente heterogénea. También plantea en primera

escala que si hay conflicto hay resultados académicos bajos, convirtiéndose esto en uno de los aspectos más importantes y desplazando en realidad lo que nos compete que es la formación integral del ser humano.

Finalmente en este apartado debemos decir que por lo que respecta a los otros lineamientos, es exigua la alusión a temáticas que vinculen reflexiones sobre la violencia y el conflicto armado en el país, por lo que consecuentemente se descarga la responsabilidad exclusiva a las ciencias sociales y humanas de este tipo de reflexiones y tratamiento curricular, en detrimento de nociones como integración curricular y transversalidad de contenidos.

14.2. Presentación de contenidos sobre violencia directa y armada en libros de texto colombianos.

Indagar en algunos de los libros de texto utilizados por los maestros y maestras de los tres centros escolares estudiados, en torno a la presentación de los conceptos de violencia directa y/o armada, nos permitió acercarnos un poco más, a las formas en que se organiza y se pone a disposición la información sobre esta temática en particular, para los respectivos procesos de selección de contenidos, con las mencionadas repercusiones que tiene en las dinámicas educativas, tener al alcance de la mano determinados conocimientos y otros no.

De esta manera podemos decir que, en los 11 (once) libros de texto y 3 (tres) editoriales seleccionadas, bajo los criterios ya comentados en precedentes apartados, tres (3) son las categorías de análisis que emergieron en nuestro estudio, a saber: *actos y elementos de violencia incluidos y presentados en libros escolares de Colombia; víctimas y victimarios en los libros de textos de la muestra y tiempos y lugares de la violencia en Colombia en los libros de texto.*

Ahora bien, una de las precisiones que deben hacerse antes de presentar los resultados de nuestro estudio a los libros de texto, mediante las categorías mencionadas, tiene que ver con que, si bien los maestros y maestras entrevistados en mayor medida dijeron utilizar el libro de texto como herramienta de consulta para el diseño curricular de sus clases (como veremos en más adelante en la tabla 14.2), algunos de los mismos entrevistados tienen una posición bastante crítica con la forma en que se abordan tales contenidos en los mismos manuales, veamos a continuación por ejemplo la maestra de la entrevista 16, quien reclama que más allá de presentar los “*actos violentos*”, el libro de texto debe motivar la reflexión sobre el por qué de estos actos, posibilitándose así, cierta deliberación sobre los conflictos como tal, veamos:

En los textos simplemente se mencionan como actos violentos, lo que ocurrió en los diferentes eventos que marcaron la historia de un país, de un continente, pero no se toma como hechos violentos, no se va más allá, para qué nos sirve, uno hace la reflexión con las niñas, nos quedamos cortos en hacer esa relación específica de conflicto como tal. (Entrevista16)

Se evidencia de esta manera, en el decir de esta maestra, la práctica escolar que posibilita la utilización del libro de texto que unifica el sentido del contenido e imposibilita (en algunos casos) un despliegue crítico y reflexivo a la clase misma, la maestra en este caso demuestra una postura crítica con los discursos y contenidos que se presentan en Colombia en tales materiales escolares escritos, compartiendo de una u otra forma las tesis de Martínez (2002), cuando refiere que el libro de texto se convierte en “...una estrategia restrictiva del significado” (p. 21) , en la medida que determina los significados que serán tenidos en cuenta y los que no, en un proceso de enseñanza aprendizaje.

Pero, pasemos pues a presentar una a una las categorías que emergieron en nuestros análisis y sus respectivas particularidades, teniendo presente la necesidad de ir haciendo más explícita la violencia en Colombia presentada a través de estas categorías, ya que en varios momentos del análisis de los contenidos presentados en los textos, como puede

observarse en uno de los textos estudiados, se dice que en ese país “...surgieron ... tipos de violencia: la violencia guerrillera o insurgencia, la violencia del narcotráfico y paramilitar. Las guerrillas combaten al Estado y los paramilitares, o ejércitos privados, a su vez combaten a las guerrillas. Los narcotraficantes, por su parte, combaten entre sí” (Galindo, Ortiz, Borja y Odermatt, 2010: 118).

a. Actos y elementos de violencia incluidos y presentados en libros escolares de Colombia.

Por *actos y elementos de violencia*, entendemos los hechos concretos e instrumentos específicos que materializan la violencia directa y armada en los respectivos manuales. Así, por lo que respecta a *actos y elementos*, nos referimos por un lado a la serie de hechos que materializan y hacen tangible, las expresiones de violencia directa y armada en distintos momentos y regiones de Colombia, más concretamente en la ciudad de Medellín, donde un asesinato, la tortura, un atentado con carro bomba, un secuestro, las amenazas contra la vida de las personas, entre otros hechos, cristalizan o cristalizaron la propia violencia, que a su vez es ejecutada con *elementos o artefactos* concretos para materializar la propia violencia. Instrumentos que también fueron identificados en tales manuales, haciendo emerger de esta manera nuestra primera categoría.

Y bien, decimos *actos* como hechos tangibles de violencia y *elementos* como aquellos artilugios materiales para ejercer *violencia*, porque contrario a las generalizaciones sobre el concepto mismo de violencia, que ya fueron observadas y comentadas en los análisis de los documentos prescriptivos del currículum en Colombia, consideramos que en los libros de texto estudiados, la violencia se presenta en los manuales escolares, por un lado, apelando igualmente a generalizaciones sobre el concepto, pero también (y allí nuestro mayor interés) referenciando acciones concretas y particulares, siendo ejecutada esta violencia a su vez, con artefactos u artilugios específicos, como un arma de fuego,

un carro bomba o un machete, entre otros elementos, con los que se hace posible de alguna manera, el ejercicio de violencia directa como tal.

Y fue necesario establecer esta diferenciación (*actos y elementos de violencia*), toda vez que, consideramos que no existe una *violencia* como concepto abstracto, que se difumine entre las poblaciones de víctimas, hay acciones específicas de violencia directa, que se dirigen contra víctimas particulares que la padecen, siendo utilizados elementos materiales concretos, en muchos de los casos, para llevar a cabo la misma.

Así, podemos decir que en los textos objeto de estudio, se habla en muchos casos, de la violencia con un tono netamente generalista que puede obnubilar o anular el sentido propio de la violencia directa que afecta a las comunidades de la ciudad de Medellín (ciudad donde desplegamos nuestra pesquisa), proponiendo por ejemplo en uno de los textos de filosofía estudiados y desde el propio estándar del tema, el “*Comprender mediante argumentos los problemas morales implicados en el asesinato, la guerra, la eutanasia, la experimentación científica, la pobreza y otras realidades cotidianas que motivan la reflexión ética*” (Serrano, Rodríguez y Ochoa, 2006: 57), esto es, un estándar de competencia que entre otros aspectos pretende generar reflexión crítica en los estudiantes sobre temas como la guerra y el asesinato, pero que curiosamente se centra el análisis posterior, única y exclusivamente en las temáticas de la eutanasia, el aborto, la experimentación científica y la pobreza, dejando de lado (es decir anulando) la temática de la guerra, a pesar de iniciar el capítulo que lo cobija con una imagen alusiva a un conflicto bélico manifiesto (imagen 14. 1), en donde se observa a unos militares canadienses portando fusiles de asalto e iniciando la parte teórica de temario anunciado con la pregunta “*¿Qué hay de malo en matar una persona?*”(Serrano, Rodríguez y Ochoa, 2006: 57).

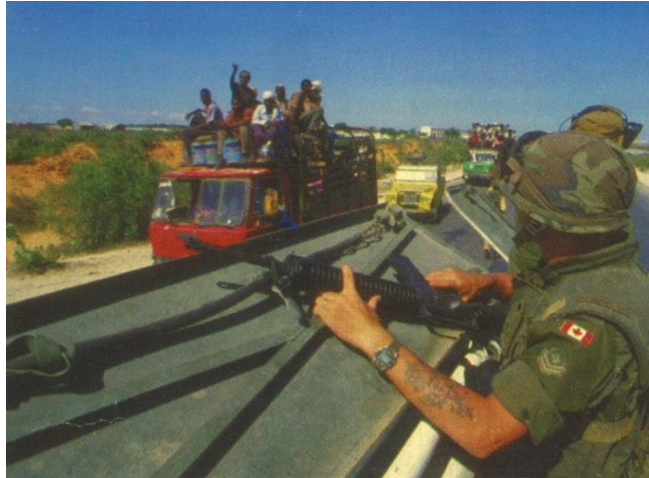


Imagen. 14.1. Imagen que presenta fuerzas de intervención. (Serrano, Rodríguez y Ochoa, 2006: 57).

Queda por tanto, referida la violencia directa en nuestro anterior ejemplo a un aspecto general de los problemas morales relacionados con el asesinato, perdiendo fuelle la posible reflexión que se desataría al abordar explícitamente el tema de la guerra y el asesinato en acciones bélicas, dedicándose el mencionado texto, a otras problemáticas igualmente importantes pero que no se encuentran relacionadas con las realidades de violencia directa de los estudiantes (e incluso los maestros) que estudian y planean su quehacer curricular con dicho texto. De igual manera cabe mencionar que en varios casos se presenta a las fuerzas armadas como actores exclusivamente de paz (Imagen 14.1), que no de acción violenta y bélica, como básicamente es su propósito social, configurándose así una retórica visual que compone un discurso casi de ternura y salvaguardia del orden.



Imagen. 14.2. *Imagen que vincula a las fuerzas armadas oficiales, como fuerzas de paz y no de acción bélica y que se acompaña en el libro de texto de la frase “El respeto de los más indefensos es una obligación...”* (Serrano, Rodríguez y Ochoa, 2006: 63).

En apoyo de lo anterior, debemos mencionar que aunque también son abordados en algunos de los libros de texto estudiados, ciertos *actos* de violencia directa que retratan realidades particulares del ejercicio de violencia directa que acaece en Colombia y dicho sea de paso, escasos hechos violentos ocurridos en la ciudad de Medellín, tal como lo observamos en otro de estos manuales, podemos comentar lo encontrado particularmente en un libro de texto de ciencias sociales del noveno (9º) grado (ó Cuarto (4to) de la E.S.O. en el sistema escolar español), donde en un ejercicio de presentación de la *Colombia Contemporánea*, según se indica y bajo el estándar de competencias “*Manejo conocimientos propios de las ciencias sociales*” (Prieto, et. al., 2010: 190), en el componente “*Relaciones con la historia y la cultura*” (Prieto, et. al., 2010: 191), se dedica sólo cuatro (4) breves párrafos al tema del narcotráfico en Colombia y sólo un (1) párrafo al tema del paramilitarismo, siendo acompañados tales apartados de una imagen de campesinos cultivando hoja de coca y una de las víctimas del conflicto en dicho país (Imagen 14.3). Insuficiente y genérico contenido escolar visual, a nuestro criterio, ya que la acción de pensamiento propuesta por el mismo libro de texto con estos cinco párrafos, es *comprender* “*...los efectos perjudiciales del narcotráfico para Colombia*” (Prieto, et al., 2010: 200).

Así mismo en Galindo, et. al. (2010) de Santillana, se dedican sólo 8 párrafos a la exposición de la problemática del narcotráfico en Colombia y su relación con el conflicto que acaece en el país, direccionando la atención del docente y dicente, al tema de “cultivos ilícitos” y su afectación de “...la cobertura vegetal de los bosques, la producción de alimentos... y problemas económicos y sociales...” (Galindo, et. al. 2010: 69), deslindando las relaciones de una problemática campesina de estas proporciones, de sus repercusiones a nivel de violencia directa urbana en el país y centrando la atención en el problema del narcotráfico con el cultivo de la planta de coca (*Erythroxylum coca*), sin mencionar por ejemplo que el cultivo de dicha hoja es ancestral en muchas comunidades indígenas del país y señalando dicho cultivo de la planta de la coca (*Erythroxylum coca*) como el problema en sí mismo, sin la promoción de una reflexión crítica sobre el hecho, que señale las diferencias entre el uso religioso de la misma y su explotación industrial e ilícita. Consecuencia de la presentación teórica del contenido como de su acompañamiento visual, Imagen 14.4, que estigmatizan el cultivo de la coca y lo asocian directamente a la problemática violenta del país.



Imágenes 14.3 y 14.4. Alusivas al cultivo de coca en Colombia y en las que se observa por un lado a campesinos haciendo labores de cultivo de la misma y por otra parte se detallan dos avionetas en plena aspersión de químicos como el glifosato, para la erradicación química de los las plantaciones de coca y amapola. En Galindo et al. (2010) pág. 68-69.

Por contraste a lo dicho, varios aspectos que representan *acciones concretas y particulares* de la violencia en Colombia, fueron detectados y sobre los que podemos decir que se observaron representados de manera escrita algunos y otros visualmente, entre ellos, los siguientes hechos:

- Acciones de violencia directa o delitos contra la vida de las personas.
- Acciones violentas contra la propiedad privada.
- Acciones violentas contra la libertad.
- Acciones violentas contra la dignidad humana.

Ahora bien, toda vez que nuestro interés no era realizar un estudio estadístico o análisis de frecuencia de aparición de los términos citados anteriormente, pasaremos a comentar algunos de los mismos, por lo que existen matices y puntualizaciones que resulta importante mencionar, no sin antes dejar claro, que si bien en el grueso de los textos se observó tratamientos generales y específicos sobre la violencia directa en el mundo o América Latina, máxime en los momentos de abordaje histórico del Siglo XX, con sus pormenores belicistas e importantes altibajos de violencia, nuestra mirada se direccionó a lo que a Colombia específicamente se refería desde el punto de vista histórico y en algún sentido geográfico.

Así, en cuanto a las acciones violentas o delitos contra la vida de las personas, podemos decir que en los textos estudiados, se mencionan asesinatos a particulares, asesinatos selectivos, masacres y/o magnicidios. Puntualizando que, el tratamiento de eventos como el asesinato se exponen en dichos textos, básicamente de manera estadística, tal como podemos verlo al presentar en el texto de Sánchez, et. al. (2008), cuando dice que *“en 1957, la cifra de homicidios se aproximó a los 40 por cada 100.000 habitantes. Diez años después, esta cifra se redujo a casi la mitad y, hacia 1987, volvió a la cifra de los años cincuenta”* (p. 139). Así mismo alusiones generales sobre asesinatos selectivos perpetrados en este caso por los paramilitares contra *“...políticos de izquierda, activistas de paz y miembros de organizaciones no gubernamentales...”* (Prieto, et. al., 2010: 97).

Similar caso al referirse a las masacres, las cuales son comentadas en varios casos como hechos adicionales a estrategias de guerra, violencia armada o intimidación, sin detallar en análisis concretos sobre el desarrollo de alguna de estas masacres en particular, tal como fue observado en el manual de Galindo et. al. (2010) donde al presentar los modelos de accionar de los paramilitares, refieren que estos “...por medio de amenazas, asesinatos y *masacres*, aterrorizaron a diferentes poblaciones...” (p. 67), tratando el tema de manera genérica, en detrimento desde nuestro interés, de observar la utilización de recursos que pudieran ayudar a conocer la realidad concreta del país a los y las estudiantes, por ejemplo mediante la utilización de temáticas que aborden alguna de las masacres que han sido ya juzgadas por la justicia colombiana y que hacen parte de la historia reciente del conflicto armado del país.

Por otra parte, en cuanto a los llamados magnicidios o muerte de personas muy importantes por su poder o cargo (DRAE, 2001), debemos mencionar que estos sí que son nombrados de manera puntual, tanto las Gráficas públicas victimizadas como los hechos luctuosos que acompañaron al magnicidio, tal es el caso que encontramos en el texto de Galindo, Ortiz, Borja y Odermatt (2010) al decir que “...*las contiendas entre las guerrillas liberales y la policía conservatizada (...), tuvieron su punto más álgido con el asesinato del caudillo liberal Jorge Eliecer Gaitán el 9 de abril de 1948...*” (p. 118), magnicidio que entre otras cosas, es el de mayor tratamiento en los libros de texto, asociado a los eventos que se conocieron posteriormente en Colombia como el Bogotazo, hechos de importante trascendencia política en la historia violenta del país.

Los contenidos que atienden a la violencia directa en relación con delitos contra la propiedad privada, se refieren a las formas en que “*los grupos armados atacan a los civiles de manera selectiva, saquean sus bienes por considerarlos simpatizantes del enemigo*” (Maldonado, et. al., 2010: 71), así los hechos que se pudieron observar en los libros de texto, tienen que ver por ejemplo con los hurtos y extorsiones que los distintos grupos armados han ejecutado a lo largo de su accionar violento en dicho país. Así como

también, la utilización del secuestro (ver imagen 14.5) no sólo como un accionar violento con fines de presión política, sino también de orden económica, esto es, el secuestro extorsivo, en plena emergencia de acciones violentas contra la libertad de las personas.



Imagen. 14.5. *Liberación de secuestrados por parte del ejército colombiano a mediados del año 2008. En Sánchez (2008).*

Por otro lado, en cuanto a los delitos o hechos violentos contra la dignidad humana, estos se abordan fundamentalmente desde el tratamiento de temáticas alusivas a la violación sistemática de los Derechos Humanos en Colombia, objetivándose esta, en la mención de actos como la tortura, la intimidación armada en contra de la población, la desaparición forzada y el desplazamiento forzado⁹⁸, entre otros hechos contra la dignidad de las personas que han tenido concurrencia en dicho país, siendo así constantes manifestaciones de violencia directa, por ejemplo, en cuanto al desplazamiento forzado se refiere, y entendido ese fenómeno como el desalojo y traslado obligado de miembros de la sociedad civil por vía de la amenaza o la agresión directa,

⁹⁸ “Es desplazada toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas...” Ley 387 de 1997 de la República de Colombia.

encontrándonos algunos ejercicios de presentación de ello, desde el contenido teórico, donde se identifican a unos u otros miembros de grupos armados (principalmente la guerrilla y los paramilitares) como propiciadores y ejecutores de los hechos en mención, tal es el caso de los paramilitares y su relación con estas acciones violentas, en la medida que su accionar de terror se desató sobre varias poblaciones, poniendo “...a sus habitantes en la disyuntiva de integrarse a las AUC⁹⁹, irse de la región o morir” (Galindo, et. al., 2010: 67).

De igual manera, por lo que respecta a la intimidación armada a la población, se hacen en varias ocasiones alusiones completamente generalistas, tal como observamos en el ejemplo presentado en el texto de Melo, et. al. (2010), cuando dice que “...en 1990 (las FARC) perpetraron 280 ataques en 120 municipios. En 1991 esta cifra se elevó a 668 ataques en 243 municipios” (p. 189).

Ya desde el punto de vista gráfico o visual, se debe mencionar que, por lo que respecta a *actos de violencia*, en los libros de texto se incluyen fundamentalmente imágenes de eventos violentos realizados en distintas zonas de la geografía colombiana, como por ejemplo edificaciones destruidas, desplazamiento forzado, alguna persona asesinada e integrantes de determinados grupos armados reconocidos públicamente como lo son guerrilleros rasos o comandantes de las FARC, algunos paramilitares o comandantes de los mismos y miembros de la fuerza pública, fundamentalmente estos últimos en formaciones militares y no en operaciones activas de violencia directa, así como también se pudo observar algunas fotografías de explosiones, imágenes que por tanto objetivan las formas de violencia que se quieren representar.

⁹⁹ AUC sigla de las Autodefensas Unidas de Colombia, grupo paramilitar de ultraderecha.

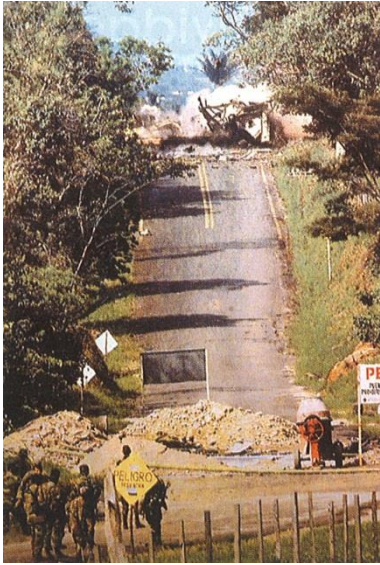


Imagen 14.6



Imagen 14.7



Imagen 14.8



Imagen 14.9

Imágenes 14.6, 14.7, 14.8 y 14.9. Alusivas actos de violencia armada en Colombia y en las que se detalla la explosión de un artefacto explosivo en el campo colombiano (14.6), el cadáver de varias personas en presencia de guerrilleros de la violencia bipartidista colombiana (14.7), los restos del edificio del Departamento Administrativo de Seguridad (D.A.S.) luego de la explosión del carro bomba que fuera detonado por orden del narcotráfico del país (14.8) y los restos de la iglesia de la localidad de Bojayá, que fuera atacada por miembros de las FARC y en donde fueron masacrados 119 personas de la sociedad civil (14.9). En Galindo et al. (2010) y Sánchez (2008).

Ahora bien, en cuanto a *elementos de violencia* o elementos para ejercer violencia, se observaron en los textos, básicamente fotografías de personas con uniformes de guerra y armadas con fusiles en posición pasiva y actitud bélica, alguna bomba antipersonal, tanques militares y algunas armas de fuego. También se encontraron ciertos dibujos, pero no siendo esta forma de representación visual la constante. Tal es el ejemplo de la imagen 14.11 donde se perciben algunos de esos elementos para ejercer violencia directa en Colombia.

Imagen 14.10

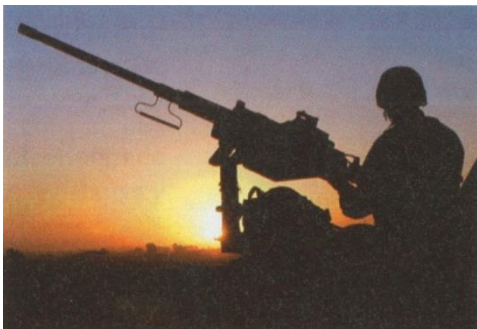


Imagen 14.11



Imagen 14.12



Imagen. 14.10, 14.11 y 14.12. *Alusivas elementos de violencia en Colombia y en las que se detalla: un soldado en disposición de combate, con un cañón en un tanque de guerra (14.10), unas manos sembrando una bomba antipersonal (14.11), soldados del ejército colombiano en posición de formación militar (14.12).* En Ortiz y Galindo (2010).

b. Víctimas y victimarios en los libros de textos de la muestra.

Nuestra segunda categoría de análisis, tiene que ver con las *víctimas* y *victimarios* que son presentados en los libros de textos de nuestra muestra, sujetos que también deben ser identificados e identificadas por un lado, como miembros concretos de la población que padecen o han padecido, los rigores de misma violencia directa y, por otra parte, como específicos ejecutores de la misma (victimarios). No obstante en el primer caso, pudiera hablarse de *las víctimas en general*, como “víctimas de la violencia en Colombia”, observamos que se corre el riesgo de invisibilizar determinadas partes de la población afectada por actos y elementos de violencia, siendo evidente por ejemplo, el hecho de no poder ponderar de la misma manera la muerte de un soldado, un policía, un sicario, un guerrillero o un paramilitar en acciones bélicas manifiestas y declaradas, con el asesinato de un miembro de la población civil, aunque fuera en el mismo tiempo y lugar. Sabemos que las diferenciaciones entre la población civil y los agentes bélicos, se encuentran debidamente legitimadas desde el Derecho Internacional Humanitario, cuando reza en el Protocolo II adicional a los Convenios de Ginebra de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional del año 1977 que “*La población civil y las personas civiles gozarán de protección general contra los peligros procedentes de operaciones militares. Para hacer efectiva esta protección, se observarán en todas las circunstancias las normas siguientes*”. (Numeral 1, Artículo 13, Título IV).

Ahora bien, por lo que respecta a las víctimas, podemos decir inicialmente que estas, como lo mencionábamos anteriormente, son representadas en gran parte de manera general en los libros de texto, aludiéndolas y/o representándolas visualmente de manera genérica, nombrándolas esencialmente como “*población civil*”, tal como podemos

observar en la presentación e identificación de los ataques a ésta población en la segunda mitad del siglo XX en un texto de 11º grado,

...el enfrentamiento no fue directo entre las fuerzas en contienda, sino que se manifestó a través del **asesinato de líderes políticos y populares**, supuestamente apoyados por la guerrilla, y el **asesinato sistemático de campesinos** a quienes se les acusaba de ser de uno u otro bando... (Maldonado, et. al., 2010: 68)

Observamos así, un marcado acento en las víctimas de origen campesino que nos lleva a intuir un despliegue del conflicto en zonas rurales, no obstante el pleno conocimiento general que la violencia directa y armada en Colombia, también ha tenido un importante despliegue en los grandes centros urbanos del país, como lo es en ciudades como Bogotá, Cali y Medellín, entre otras, donde la objetivación del conflicto ha llevado a que la presencia de actores armados de distintos grupos y de diferentes intereses, hayan posibilitado la emergencia de víctimas en dichas ciudades, razón por lo cual, podemos decir que hace falta una mayor profundización en las realidades de las víctimas urbanas, quienes en muchas ocasiones cargan con el sino de ser víctimas rurales que continúan siendo víctimas en las urbes.

Con excepciones marcadas en cuanto a dicha generalización, a la hora de representar ciertos personajes públicos que han padecido los rigores de la violencia directa y armada en carne propia, son varios los personajes de reconocimiento público que se mencionan tanto de manera escrita como visualmente. Tal es el caso de personajes como Rodrigo Lara Bonilla, Ministro de Justicia en el año 1984 y que fuera asesinado por sicarios al mando del narcotraficante Pablo Escobar Gaviria, o el caso de Luis Carlos Galán, político colombiano candidato a la presidencia de la Republica para el año 1990 y que también fuera asesinado por ordenes de grupos narcotraficantes en el año 1989.

Por similar eje discursivo, en cuanto a los victimarios, podemos referir que fundamentalmente identificamos bajo esta categoría a:

- Las guerrillas partidistas y las guerrillas revolucionarias.
- Los narcotraficantes y,
- Los paramilitares.

Teniendo de presente así mismo, que en algún caso se nombra la participación de “algunos” miembros de las fuerzas del Estado, como participantes de violaciones sistemáticas a las normas del DIH, aunque no es un tema que se analice de manera amplia o se mencionen casos específicos.

Así, cuando de los grupos guerrilleros se habla y representa, es importante decir que se diferencia en estos a las guerrillas bipartidistas de la segunda mitad del Siglo XX, en el período histórico colombiano más conocido como “la violencia”, así como también se hace alusión a las guerrillas revolucionarias de izquierda con principal ascendencia en los años 70’s y 80’s, con una injerencia directa en nominación de la violencia de cuño rural en el país.

...En los años cincuenta del siglo XX surgieron las guerrillas liberales, producto de la de la persecución política por parte del gobierno conservador... el país se vio envuelto en un enfrentamiento entre liberales y conservadores que dejó un saldo de cerca de tres mil muertos... A lo largo de los años sesenta del siglo XX, hicieron su aparición las guerrillas revolucionarias que pretendieron disputar el poder a los partidos tradicionales a través de una guerra revolucionaria... (Maldonado, et. al. 2010: 68).

De esta manera son nominados algunos miembros de las guerrillas, dando materialidad a la Gráfico del guerrillero como persona del campo y desmarcándolo en la mayor parte de los casos de la representación guerrillera que afectaron en los años 80’s y 90’s las principales ciudades del país, el guerrillero entonces se representa como alguien afín a la guerra, un personaje de principalmente ascendencia campesina, sin estudios y sin idearios o formación política.

Ahora bien, desde el punto de vista gráfico, observamos que se incluyen para representar a los mencionados guerrilleros o guerrillas revolucionarias, fotografías donde puede observarse principalmente a integrantes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), no obstante ser de conocimiento público, que este no es el único grupo guerrillero que hace presencia en territorio colombiano y además de ser reiterado a través de las imágenes que pudieron observarse, la idea de una guerrilla revolucionaria rural, con poca presencia en zonas urbanas, tal como puede observarse en la imagen 14.13, única fotografía encontrada que representa un accionar bélico de una guerrilla revolucionaria en la ciudad de Bogotá.



Imagen 14.13. Alusiva a elementos de violencia en Colombia y en las que se detallan guerrilleros de los dos grupos guerrilleros más grandes del país, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN). En Galindo, et. al. (2010).

Por lo que tiene que ver con los narcotraficantes, como actores del conflicto armado en el país y victimarios que han promovido o promueven y ejecutan actos de violencia directa, podemos decir que, en los libros de texto colombianos objeto de estudio, se les nombra de manera genérica con relación a su negocio ilegal con las drogas, como es el caso que puede observarse en los textos de ciencias sociales de 9° y 10°

“La influencia del narcotráfico en la situación de violencia en Colombia es innegable. Desde su nacimiento, hacia 1960 con los diferentes carteles de narcotráfico (cartel de Medellín, cartel de Cali, cartel del Valle y el cartel de la Costa)...” (Galindo et al., 2010: 68)

“Para la década de 1980, los llamados “narcos” controlaron el tráfico de **estupefacientes** a nivel internacional. Haciendo uso del dinero ilícito, se relacionaron tanto con los sectores más altos como con la población carente de oportunidades.” (Maldonado et. al., 2010: 200)

El narcotraficante como actor y partícipe de violencia directa y armada en Colombia, y representado en los libros de texto por tanto está identificado a través de nominación de algunos de sus representantes históricos, como es el caso de Pablo Escobar Gaviria, Carlos Ledher y Gonzalo Rodríguez Gacha, de hecho sólo se encontraron estos nombres solamente en el texto de Maldonado et. al. (2010). Y ya desde el punto de vista de la imagen, podemos decir que no se incluyen en los libros de texto imágenes de narcotraficantes reconocidos, ni de sus ostentosas prácticas consumistas o de su accionar violento, rasgos propios del actuar de estos victimarios, así imágenes alusivas al negocio del narcotráfico, solamente se pudo identificar una imágenes (Imagen. 14.14) en todos los textos estudiados donde se asocia a los narcotraficantes como victimarios.

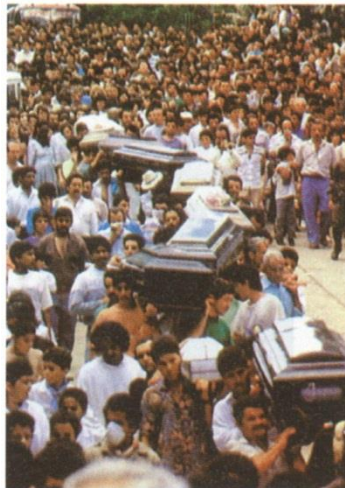


Imagen 14.14 *que asocia al narcotráfico con su accionar violento y que está acompañada de la frase “Víctimas de la violencia del narcotráfico” (Prieto, et. al, 2010: 207).*

Por otra parte, en lo atinente a los paramilitares, es importante referir que si bien son mencionados, no es desarrollado un análisis amplio sobre el fenómeno, aun a sabiendas

del gran impacto que dichos grupos tuvieron (o han tenido) en la violencia directa y armada que afectó a diversas zonas de Colombia hacia finales del Siglo XX y principios del XXI, entre ellas, la ciudad de Medellín, observado en nuestro estudio breves caracterizaciones de estos grupos armados en particular diciendo por ejemplo que,

Los paramilitares entran a escena. Simultáneamente con el fortalecimiento de la guerrilla, empezaron a aparecer los grupos paramilitares, como respuesta a los abusos y amenazas de la guerrilla, y otros conformados por narcotraficantes que veían en las guerrillas una amenaza de control de los territorios donde sembraban los cultivos ilícitos. (Maldonado, et. al., 2010: 68).

Y es relevante este dato, toda vez que la ciudad de Medellín se vio afectada de manera particular por tales grupos delictivos de ultra-derecha (Amnistía Internacional, 2005; Noreña, 2007 y Montoya, s.f.) en un período amplio, afectando probablemente tal invisibilización de estos hechos, en los libros de texto, los procesos educativos de los centros escolares de la muestra, en la medida que, un no abordaje teórico del problema, no promueve el análisis del mismo por parte de los y las estudiantes que aprenden de los currícula moldeados por los maestros y maestras que utilizan tales textos, para sus planeaciones curriculares y las clases mismas.

Ya en el plano de la imagen, se observa igualmente que la Gráfico del paramilitar es relacionada directamente con alguien que hace presencia en zonas rurales, tal como podemos observarlo en las imágenes 14.15 y 14.16 a pesar de que el actuar violento por parte de estos grupos también se desarrolló con especial impacto en zonas urbanas de pequeñas, medianas y grandes poblaciones. Puede generarse entonces en el profesorado y los estudiantes, que se ven influenciados por los contenidos de estos libros de texto, la idea de que la violencia directa y armada tiene teatro de operación fundamental, en zonas rurales e incluso selváticas del país, empero unos y otros cohabiten o hayan cohabitado con las violencias que dichos grupos paramilitares ejecutaron y ejecutan en la ciudad de Medellín.



Imágenes 14.15 y 14.16 donde se identifican a paramilitares de ultraderecha y en las que se encuentra el jefe paramilitar Carlos Castaño y el momento de desmovilización de un grupo paramilitar. En Galindo, et. al (2010).

Así mismo, por lo que respecta al fenómeno del sicariato, con igual e importante impacto nacional y local (en la ciudad de Medellín), toda vez que, desde *“la década de los ochenta aparece en Colombia la Gráfico del sicario con una serie de características especiales”* (Rengifo, 2008: 97) e influencia en las culturas juveniles del país. Se debe comentar que en los textos escolares estudiados, son exiguas las referencias a dichos agentes de violencia armada y por supuesto victimarios, pudiendo decir de igual manera que sólo fue encontrada alguna alusión breve y circunstancial a dicho fenómeno, y que lo relaciona con el narcotráfico, como promotor de tal problemática, veamos:

A través de obras, como la construcción de viviendas y de centros populares de recreación, los narcos se hicieron merecedores de las simpatías de mucha gente, lo cual les permitió conformar **grupos de jóvenes sicarios** dispuestos a obedecer fielmente sus órdenes (Maldonado et. al., 2010: 200)

Por lo tanto, consideramos que dado el escaso abordaje analítico o de contenido escolar sobre esta tipología de victimario, se cumple un ejercicio de anulación curricular, ya que

no abordar la problemática del sicariato de manera más amplia, con referentes históricos, sociales, económicos e incluso políticos, sus causas y consecuencias, no posibilita un estudio en profundidad del fenómeno como tal, con particular relevancia para nuestro caso múltiple, ya que esta tipología afectó (y afecta igualmente en la actualidad) el desarrollo y bienestar de la ciudad de Medellín. El sicariato es por tanto, el contenido escolar ausente de los libros de texto retomados para nuestros análisis. No obstante que,

[...] la Gráfico del sicario, [es de un] un asesino a sueldo –la mayoría de veces un adolescente que se encuentra apoyado por una organización para cometer sus delitos. [Y en quien su] actuación no está regida por ningún principio ideológico y simplemente considera su acción como uno de tantos trabajos (Rengifo, 2008: 98).

Y es que en las dinámicas de la violencia directa en la ciudad de Medellín, el sicariato ha estado vinculado a los distintos grupos al margen de la ley, siendo relevante que los espacios escolares medien con sus estudiantes reflexiones sobre el fenómeno y no que esté desterrado de los contenidos del libro escolar, como queda asegurado desde el exiguo comentario a dicho fenómeno y la nula presencia de imágenes del sicariato en Colombia o la ciudad de Medellín.

c. Tiempos y lugares de la violencia en Colombia en los libros de texto.

Sabemos que el tiempo y el lugar, no son sólo adverbios circunstanciales que denotan elementos específicos en una oración, ambos son elementos lingüísticos claves en las ramas jurídicas que, como el derecho penal, pretenden esclarecer la concurrencia de determinados hechos, y en su discernimiento pueda determinarse si ellos mismos son punibles o no. Razones por lo cual, luego de indagar en los manuales escolares seleccionados para nuestro estudio, pudimos diferenciar que a la hora de presentar la violencia directa y/o armada, existen tiempos específicos en los que ella se ha manifestado y lugares puntuales donde ha concurrido y/o se materializa.

Es por ello que en cuanto a los *Tiempos y lugares de la violencia*, similar perspectiva de diferenciación y particularización nos allana, a la hora de distinguir y comentar las posibles generalizaciones y presentaciones globales que se hacen sobre la violencia directa y/o armada, que fueron observadas en dichos libros de texto, en detrimento de las ya mencionadas necesidades de concreción y particularización a la hora de hablar de la violencia con matices armados. Primordiales diferenciaciones curriculares, toda vez que pudiera correrse el riesgo de caer en amplias generalizaciones si de la violencia en el mundo se hablara, que no con los matices nacionales y locales que en el territorio colombiano se presentan, siendo aún necesario igualmente, circunscribir escolarmente los territorios donde se materializa dicha violencia armada y directa en Colombia, por lo que desde las mismas dinámicas de la guerra o el conflicto han llevado a privilegiar determinados sitios o lugares del territorio nacional donde se asientan específicas poblacionales que han podido ser victimizadas, esto es, territorios concretos que se han visto afectados por la misma, en periodos temporales precisos. Si es bien cierto que la violencia acaece en Colombia, fue pertinente preguntar a los libros de texto estudiados, en qué lugares concretos de la geografía colombiana se desarrolló y en qué fechas específicas o periodos temporales.

Así podemos decir que, de los once (11) textos estudiados, solamente cinco (5) hacen alusiones a tiempos y lugares de violencia directa y/o armada, entre los cuales, pudimos observar que los lugares que particularmente son descritos concretamente, como afectados por la violencia son: Bogotá, Medellín, Barranquilla y Cali; así como algunas zonas rurales. Así mismo en términos temporales, cabe destacar un primordial acento en los años cincuenta, sin una completa presentación de eventos que hayan acaecido hacia finales del siglo XX y principios del XXI.

Ahora bien, desde el punto de vista gráfico, sólo pudimos observar que la representación de la violencia directa en Colombia está centrada principalmente en eventos de índole violento en sectores rurales, tal como se observa en la Imagen 14.17 que detalla las zonas de acciones violentas en el país.

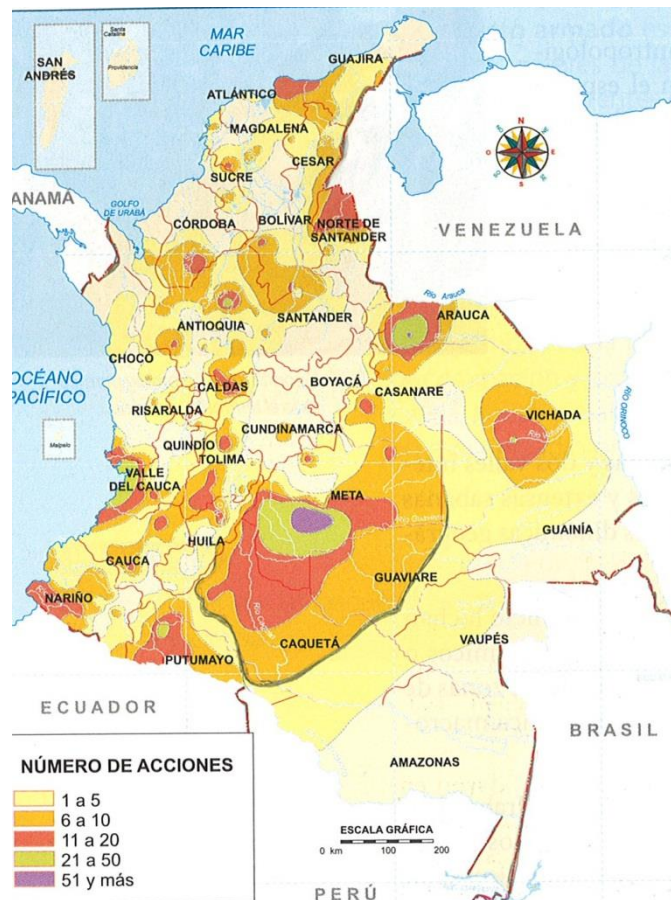


Gráfico. 14.17. *Presentación del número de acciones violentas en Colombia.* En Galindo, et. al (2010).

Ya en cuanto a Medellín, ciudad donde están ubicados los centros escolares de nuestro estudio, podemos referir que es nombrada marginalmente en algunas ocasiones que la sitúan entre otras ciudades de Colombia como asentamiento del narcotráfico, por ejemplo cuando en el texto de Melo, et. al. (2009) se dice que *“los primeros carteles reconocidos fueron los de Cali y Medellín. Más adelante se consolidaron los carteles de la Costa, Bogotá y el Norte del Valle”* (p. 141)

También podemos decir que el “retrato” o selección de contenidos de violencia directa en Colombia y sus regiones, en los textos estudiados, se enmarca principalmente desde una diferenciación histórica en los períodos comprendidos entre la primera y segunda

mitad del siglo XX, como también lo que va corrido del S. XXI. Períodos que por sus particularidades denotan los conflictos políticos y sociales que derivaron en la aparición y recrudecimiento de violencias de distinto tipo, con diferentes participantes y con diferenciada intensidad daño y perjuicio sobre la población.

No podemos terminar este apartado, sin hablar del concepto de transversalidad curricular, que entre otras cosas no se aplica en los libros de texto estudiados, los cuales no obstante acompañar el quehacer escolar tanto de maestros como de estudiantes y por ende del currículum en distintos momentos de objetivación, desconocen por las mismas dinámicas que genera, la fortaleza de reflexionar sobre problemas sociales complejos, como es el caso de la violencia directa y armada, desde distintas disciplinas pero en un mismo texto común. Se ratifica por tanto, desde nuestras observaciones, que con el libro de texto se sostiene en el tiempo una práctica curricular asignaturista y no transversal, respaldado este dato en cuanto que, como se ha dicho, el grueso de información encontrada sobre violencia directa y armada en Colombia y en Medellín, como debiera ser en tal caso, se enmarca en los textos de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) fundamentalmente.

14.3. Moldeamiento curricular en tres centros escolares de la ciudad de Medellín-Colombia y el profesorado que lo ejecuta ante (y entre) la violencia directa y armada.

Sabemos por Gimeno (1988) que el moldeamiento curricular tienen que ver con la actividad de modelamiento de los contenidos que serán tenidos en cuenta en un proceso de enseñanza aprendizaje.

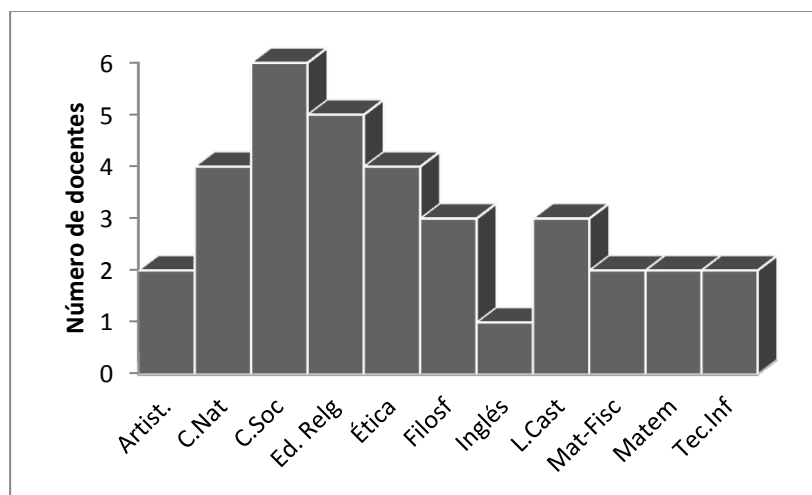
El profesor es un agente activo muy decisivo en la concreción de los contenidos y significados de los *curricula*, moldeando a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que a él se le haga, sea a través de la prescripción

administrativa o del *curriculum* elaborado por los materiales, guías, libros de texto, etc. Independientemente del papel que consideremos que él ha de tener en este proceso de diseñar la práctica, de hecho es un “traductor” que interviene en conGráficor los significados de las propuestas curriculares. El diseño que hacen los profesores de la enseñanza, o lo que entendemos por programación es un momento de especial significado en esa traducción. (Gimeno, 1988: 124).

Así que, por lo que respecta al moldeamiento curricular en nuestro estudio de caso múltiple, nos referimos a tanto a las prácticas cotidianas de diseño curricular como a las concepciones y creencias de este profesorado, sobre la selección e inclusión de temáticas sobre violencia directa y armada como contenido curricular. De igual manera encuadramos aquí los documentos que fungen de planeación curricular en los tres centros educativos y que se materializan en los Proyectos Educativos de Centro o Proyectos Educativos Institucionales, las Mallas curriculares y las Unidades didácticas; así como también entendemos en el moldeamiento curricular, a los conocimientos teóricos y conceptuales del profesorado en relación a la violencia directa y armada.

14.3.1. El profesorado estudiado en profundidad y sus prácticas cotidianas de diseño curricular.

Realizadas las entrevistas y procesados los datos, se pudo encuadrar las características generales de los maestros y las maestras estudiados en profundidad, encontrando en estos, un grupo cuantioso de experiencias y áreas de conocimiento que son impartidas por ellos y en las que fueron formados, además del tiempo de labor en el centro educativo estudiado. De esta manera, quedan detalladas tanto las características de las áreas de conocimiento que manejan, como el tiempo de labor en su respectivo centro educativo, en el gráfico 14.1, teniendo presente que todo este grupo de maestros(as) están distribuidos en los centros educativos así: del colegio privado (CP) fueron en total once (11) maestros y maestras entrevistados y de los centros IEP e IER, un total de catorce (14) participantes, distribuidos entre 7 individuos por centro y con una participación por género de 15 maestras y 10 maestros, para un total de veinticinco (n=25).

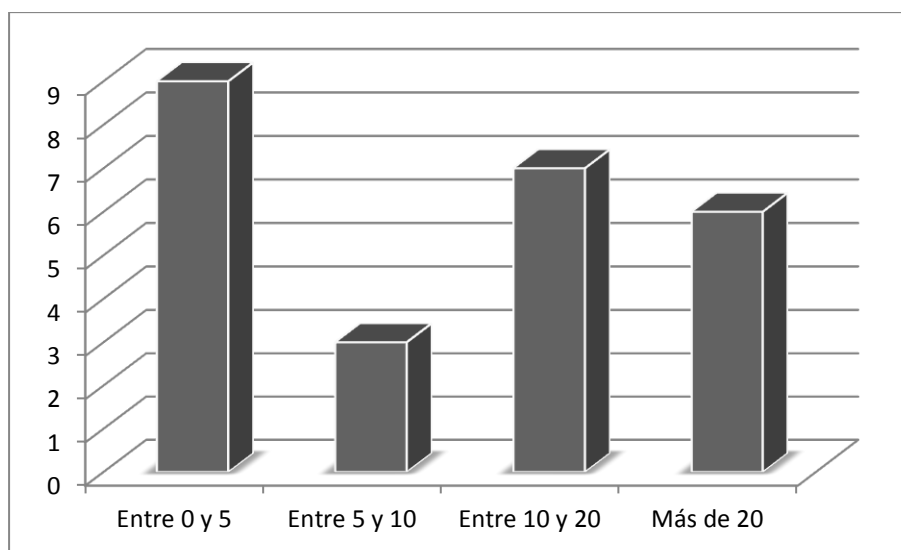


	Artist.	C.Nat	C.Soc	Ed. Relg	Ética	Filosf.	Inglés	L.Cast	Mat-Fisc	Matem	Tec.Inf
Área de conocimiento impartida	2	4	6	5	4	3	1	3	2	2	2

Gráfico 14.1. *Área de conocimiento impartida por el profesorado entrevistado.*

Estos datos nos aclaran que el grupo de maestros estudiados en profundidad, son en su mayor medida docentes de las áreas de ciencias sociales y humanas, disciplinas fundamentales a la hora de reflexionar sobre temáticas de violencia armada y directa. Lo anterior por supuesto, sin detrimento de las otras áreas de conocimiento que permitieron un mayor acercamiento a la realidad curricular de tales centros educativos, además de conocer las percepciones, creencias y concepciones del conjunto de maestros y maestras que laboran en los entornos escolares que competen al estudio en cuestión.

Por otra parte, con respecto a los niveles de experiencia del profesorado participante del estudio, estos y estas son en mayor medida, de trayectoria media y larga en el ejercicio docente, tal como puede observarse en el gráfico 14.2, en donde es explícito que el grueso de ellos ya cuenta con una experiencia de más de 5 años en el campo educativo.



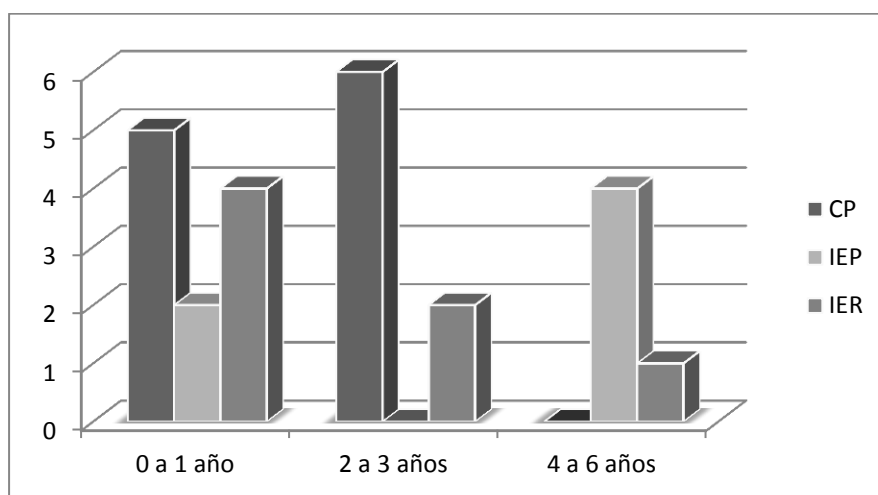
	Entre 0 y 5	Entre 5 y 10	Entre 10 y 20	Más de 20
Experiencia (años)	9	3	7	6

Gráfico 14.2 *Experiencia laboral del profesorado en años.*

Y si bien, este dato sobre la experiencia pareciera en principio, no ser de gran relevancia para el estudio realizado, resulta por lo menos atrayente tener claridad sobre el grado de experiencia que poseen los maestros y maestras estudiados, básicamente porque como refiere Day (2005), el profesorado cambia a lo largo de su trayectoria profesional y en ciertas ocasiones aprende además, de sus propias experiencias, tal como lo comentan Contreras y Pérez (2010). Por añadidura, es marcado el hecho de que quienes cuentan con una mayor experiencia, pueden tener prácticas distintas de aquellos que apenas inician su etapa profesional, no olvidando que la etimología del término experiencia procede de la palabra latina *Experientia* que significa prueba, ensayo. Término asociado al verbo latino *Experi* que se traduce como probar (en el sentido de experimentar). Por tanto, se entiende a los maestros con experiencia como aquel grupo de docentes que por tener una mayor trayectoria en el oficio docente, han podido ensayar, probar o intentar distintas estrategias y/o soluciones a los problemas que se le han presentado en su oficio cotidiano, aspecto que entra en correspondencia con las ideas de Contreras y Pérez (2010), cuando plantean en relación con el razonar humano que “*Pensamos porque algo nos ocurre;*

pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentamos como propio, afectados por lo que nos pasa” (p. 21)

Por otro lado, debemos decir que en el estudio se encontró que el profesorado en cuestión, contaba en términos generales y para el momento de las entrevistas, con poco tiempo de permanencia en los centros educativos estudiados (ver Gráfico 14.3), aspecto que puede deberse a la gran movilidad que ha generado en el último decenio en Colombia los concursos públicos de contratación docente, tal como en algún momento lo comentaba Cardona (05 de septiembre de 2008), en relación a como existe un movimiento importante en la comunidad docente, fruto de los concursos públicos de meritos u oposiciones como se conocen en territorio español.



	Experiencia en el centro educativo		
	0 a 1 año	2 a 3 años	4 a 6 años
CP	5	6	0
IEP	2	0	4
IER	4	2	1

Gráfico 14.3. *Experiencia en el centro educativo.*

Ahora bien, toda vez que para la profundización en los casos, a través de las entrevistas realizadas, se siguió la trayectoria de cuatro cuestiones de investigación (expuestas en el

apartado de metodología y en el Anexo 3), vamos observando los resultados obtenidos desde la presentación de los metacódigos, códigos y subcódigos obtenidos y analizados con la ayuda del software *Aquad 6.0*.

Podemos señalar entonces, que en materia de diseño curricular, los maestros estudiados en profundidad, indicaron que su forma de planeación respondía a los criterios legales y de orden institucional para la República de Colombia, traducido ello en que en un primer momento, desde la revisión de las directrices emanadas del Ministerio de Educación de Colombia y la Secretaría de Educación de Medellín, cada uno de los centros escolares estructura su Proyecto Educativo institucional (PEI), el cual servirá a su vez para orientar las respectivas programaciones y planificaciones de aula. Lo anterior, refleja con claridad la influencia de prescripciones curriculares estatales, tal como se reitera en uno de los relatos de las maestras entrevistadas: *“El ministerio de educación nacional fija sus propios parámetros de trabajo y de unos 3 años para acá se han ido estableciendo a nivel de competencia. Esa me parece como la forma más viable [...]”* (Entrev10)

Por esta misma vía debemos decir que, de acuerdo con lo narrado por las maestras y maestros entrevistados, se identificó la materialización de dichos *curricula* en tales centros educativos en cuatro (4) tipos de documento, a saber: la unidad didáctica, el diario, la malla curricular y el “proyecto”, debiendo aclarar que también se encontraron algunos profesores que no contaban con un documento específico de planeación (ver Tabla 14.1).

Tabla 14.1

Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta y ejemplo de los documentos con los cuales planifican las clases los maestros y maestras estudiados .

METACÓDIGO 1. Documentos con los cuales se planifican las clases				
CÓDIGOS	EJEMPLO	FA	%FA	
1.1 Unidad didáctica	<i>“Si yo me guio mucho, ya que ésta es un guía, yo miro los temas y los conceptos de los temas.”</i> (Entrev14)	8	32%	
1.2 Diario	<i>“[...] ya yo le hago seguimiento a través de mi diario”</i> (Entrev20)	3	12%	
1.3 Malla curricular	<i>“Se hace en la malla curricular y en las clases de todos los días”</i> (Entrev24)	9	36%	
1.4 Proyecto	<i>“[...] estoy como intentando trabajar por proyectos contando pues con que no hay un plan de área[...]”</i> (Entrev9)	1	4%	
1.5 Sin documento específico de planeación	<i>“Por mi forma de ser no me trazo metas a largo plazo, yo no me visualizo terminando el periodo, yo me trazo metas a diario[...]”</i> (Entrev10)	4	16%	
TOTAL		25	100%	

De igual manera, al ser indagados por el material utilizado para la planeación curricular o para la clase misma, se identificaron cinco categorías que se corresponden con los códigos: *Libro de texto, Otros libros, Sin libros para la planeación, Internet y Varias opciones*, encontrándose detallado esto en la Tabla 14.2, sobre lo que cabe aclarar, que por lo que respecta a los libros de texto, se quería observar tanto su presencia en la planeación curricular, como las editoriales de mayor incidencia en los centros objeto de estudio (ver Tabla 14.3), siendo esto último de gran utilidad para poder identificar los libros de texto que serían seleccionados para ser estudiados (tal como se menciona en el Numeral B de los presentes resultados).

Tabla 14.2

Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta y ejemplo de las Fuentes informadoras para la selección de contenidos.

METACÓDIGO 2. Fuentes informadoras para la selección de contenidos.			
CÓDIGOS	EJEMPLO	FA	%FA
2.1 Libro de texto	<i>“[...] sí, recurro al libro de texto, porque ahí ya hay una condensación de los temas y si me pongo [...] a abarcarlo todo y me pongo a buscar más, pues ahí sí que quedo peor, más enredada. Entonces sí me baso en el libro de texto” (Entrev6)</i>	16	50,00%
2.2 Otro tipo de libros	<i>“[...] pues, otro texto que ya no es de editorial pero son textos que me aproximan como a temas...” (Entrev1)</i>	3	9,38%
2.3 Sin libros	<i>“...normalmente nosotros no tenemos ningún texto curricular específico, hay unos temas particulares en los lineamientos del Ministerio...” (Entrev19)</i>	5	15,63%
2.4 Internet	<i>“[...] me apoyo o internet, yo soy una persona que me interesa mucho por lo que hay allá en la tecnología.” (Entrev19)</i>	5	15,63%
2.5 Varias opciones de material	<i>“[...] siempre estoy leyendo, yo soy, yo pico por todas partes, inclusive internet, voy sacando, a mí me parece que todo, todo nutre la experiencia pedagógica, uno no se puede quedar.” (Entrev3)</i>	3	9,38%
TOTAL		32	100%

Puede verse entonces, que en mayor medida (50%FA), los maestros y maestras estudiadas hacen uso de los libros de texto como recurso para la planeación curricular o

para el desarrollo de la clase misma. De otro lado, se halló que en menor medida, es utilizada la Internet (15,63%FA) u otra clase de libros (9,38%FA) como son del tipo *universitario* o de educación superior, así como también, los que identificó una de las docentes como libros de corte especializado.

Se ratifica por tanto en el profesorado en cuestión, las tesis planteadas por Martínez (1995, 2001, 2002) y por Apple (1993b) quienes señalan la importancia que el profesorado atribuye a los ya mencionados libros de texto, en el quehacer docente y docente, con todas las implicaciones que ello tiene tanto en la presentación del conocimiento mismo, como en la apropiación de éste. De ahí, que por una parte se da la legitimación fragmentada del saber y por otra, una deslegitimación que invisibiliza y anula otras partes del mismo. Aspecto a tener en cuenta en relación con los contenidos sobre la violencia directa y armada, que terminan siendo excluidos de los *curricula* de los centros escolares del presente estudio y las clases que allí se tejen.

No obstante, es menester mencionar que se encontraron algunas posturas críticas frente a la utilización del libro de texto como fuente informadora exclusiva, aspectos que ratifican la potencia y validez de que el profesorado sea un sujeto crítico de su cotidianeidad profesional y se observe a sí mismo como un elemento participe de la construcción del saber escolar.

[...] no soy muy amiga del texto guía de las niñas porque las limita mucho, pienso que es muy bueno darles variedad de bibliografía ya que los jóvenes de hoy no son muy dados a investigar, pero creo que es necesario que uno se retroalimente, yo cambio de año a año el texto que me orienta. (Entrev10)

A pesar de que ello no fue en una medida numérica importante, sí que nos habla de que algún(os) maestro(s) de estos centros escolares, reconoce la relevancia de acoger otro tipo de fuentes renovadas y actuales de conocimientos, para la respectiva puesta a disposición del contenido a los y las estudiantes.

Ahora bien, conviene decir que en el estudio terminan destacándose entre los libros de texto utilizados por el profesorado, las editoriales: Santillana y Norma (ver Tabla 14.3 y Gráfico 14.4), quedando marcada la primera de ellas como la más empleada por los educadores (36%FA) seguida por la segunda en mención (25%FA). Vale decir, que también hacen presencia otro buen número de editoriales, pero ninguna de ellas con una presencia tan relevante en el quehacer curricular y docente de dichos maestros y maestras (27%FA repartida entre las cinco (5) editoriales restantes y diferentes).

Tabla 14.3

Frecuencia absoluta y porcentaje de editoriales de los libros de texto consultados y utilizados.

Editorial	FA	%FA
Santillana	10	36%
Norma	7	25%
Cualquier libro de Texto	4	14%
Mac Graw Hill	3	11%
Educar Editores	1	4%
Libros y libros	1	4%
Verbo divino	1	4%
Voluntad	1	4%
TOTAL	32	100%

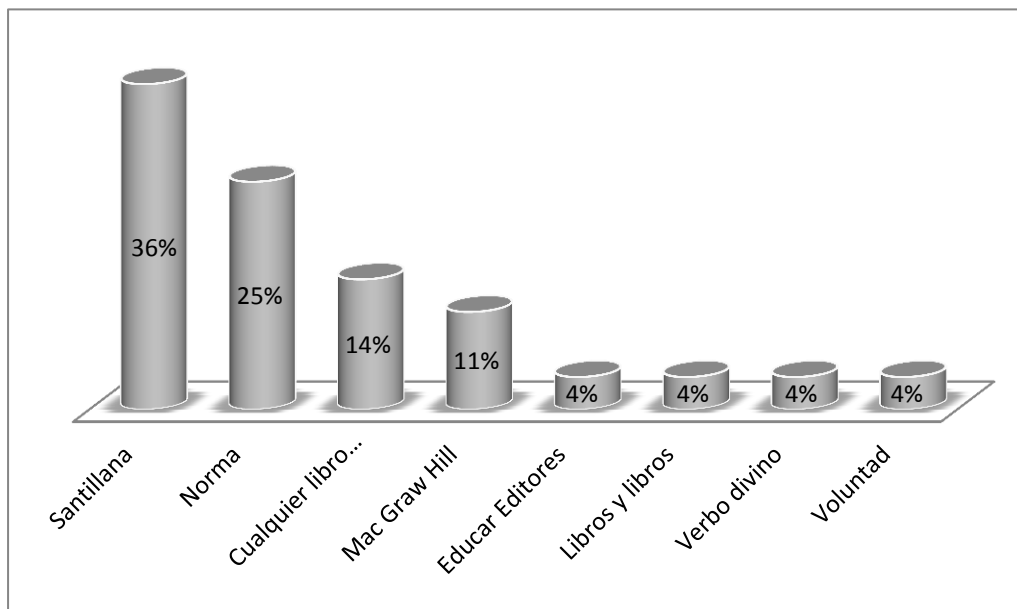


Gráfico 14.4 *Porcentaje de frecuencia absoluta de las editoriales de los libros de texto consultados y utilizados como fuente informadora.*

Un hecho que también resulta importante destacar, es que tal como se observa en la anterior Tabla 14.3 y Gráfico 14.4, varios maestros y maestras (14%) de nuestro estudio, indicaron que no se ciñen a una editorial específica para informar sus diseños curriculares y planeación, sino que utilizan cualquier libro de texto como apoyo a su quehacer docente.

17.1. Creencias y percepciones del entorno escolar en cuanto a la ciudad de Medellín-Colombia por parte de maestros y maestras.

A la hora de indagar en las creencias y percepciones de los entornos de los centros escolares, tanto para la ciudad de Medellín en general, como el barrio donde está ubicado el centro educativo, el profesorado estudiado tuvo tres tipos de respuesta (Tabla 14.4), la primera que se logró identificar como “ciudad contraste”, otra que es referida

como “ciudad violenta” y la última se optó por definirla como “ciudad de sueños”, término usado directamente por una de las maestras entrevistadas.

Tabla 14.4

Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta y ejemplo de percepción de los entornos del centro escolar (ciudad de Medellín) por parte de los maestros y maestras estudiados.

METACÓDIGO 7. Percepción de los entornos del centro escolar (ciudad)				
CÓDIGOS	EJEMPLO	FA	%FA	
7.1 Ciudad contraste	<i>“[...] una ciudad muy compleja, donde hay intereses muy diversos y donde uno ve una segmentación muy grande.”</i> (Entrev18)	7	35%	
7.2 Ciudad violenta	<i>“Medellín es la Eterna Primavera, pero con mucha pobreza y por ende, mucha violencia.”</i> (Entrev25)	8	40%	
7.3 Ciudad de sueños	<i>“[...] para mí es la ciudad donde todos queremos estar, pero esa realidad es como surreal [...]”</i> (Entrev4)	4	20%	
7.4 Evasión en la respuesta (ciudad)		1	5%	
TOTAL		20	100%	

Con la referencia “ciudad contraste” (35%FA), se recogen las respuestas de maestros y maestras que tienen la percepción de Medellín como aquella ciudad en que, si bien se convive cotidianamente con la violencia en sus distintas manifestaciones, también retrata una ciudad que encierra un cúmulo de posibilidades, enseñanzas y diversidad.

...hay un foco más o menos de violencia, a pesar de que uno todo lo ve como normal, todo lo ve bonito, siempre hay algo ahí, como una paz estancada, no paz... hay un silencio estancado que siempre revierte en las peores situaciones en el momento menos esperado... (Entrevista 3)

Esto es, una ciudad que contrasta múltiples realidades de orden social y económico, en las que una tensa calma hace gala en muchas ocasiones, para luego desencadenar

fenómenos de tipo violento, y en donde sin embargo ello hace presencia. En efecto, en la ciudad se puede tener una percepción de *normalidad* sobrellevada de manera conjunto con el conocimiento de las problemáticas que en ella se sabe que acaecen. A propósito de la mención en este sentido por parte de alguno de los entrevistados, quien refirió que la ciudad de Medellín a la vez que agrade, enseña. Y otro de ellos que la identificó en esta categoría como una ciudad en donde se mezclan las oportunidades con la pobreza.

Por otra parte, aquellos maestros y maestras que perciben a Medellín como una “ciudad violenta” fueron la mayoría (40%FA), y reconocieron que la ciudad no es ajena al fenómeno de la violencia directa y armada, aspecto relevante, toda vez que tal como ha quedado esbozado por varios autores ya mencionados, como es el caso de Angarita, Jiménez y Gallo (2008), la violencia en la ciudad de Medellín es evidente y cotidiana. No obstante, han surgido algunas mutaciones en la dinámica del conflicto de los últimos años, pero su presentación y frecuencia sigue teniendo un índice bastante relevante. Así pues, es interesante observar que mayor porcentaje del profesorado lo expresa de esa manera, a diferencia de los que expresaron el tercer sentido de las percepciones del profesorado, identificándola como una “ciudad de sueños” (20%FA), término utilizado por una de las maestras estudiadas y que alude a la postura más “positiva” de la ciudad en el sentido que desconoce en gran medida tales fenómenos violentos.

Por esta misma vía descriptiva, sobre la percepción de los entornos escolares por parte del profesorado, cabe mencionar que tal como se muestra en la Tabla 14.5, tres fueron los tipos de respuesta dados en las entrevistas, identificándolos bien fuera con un barrio violento, un barrio con problemas o un barrio privilegiado.

Tabla 14.5

Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta y ejemplo de percepción de los entornos cercanos del centro escolar (barrio) por parte de los maestros y maestras estudiados.

METACÓDIGO 8. Percepción de los entornos del centro escolar (barrio)				
CÓDIGOS	EJEMPLO	FA	%FA	
8.1 Barrio.violento	<i>“es una barrio donde se está presentando lo mismo que en otros barrios de la ciudad, que es: combos, grupos armados que están buscando controlar el tráfico de drogas, tráfico de armas y que a raíz de eso se generan unos enfrentamientos violentos y que eso es un pan de cada día donde en las esquinas siempre están los combos armados cuidando su territorio.” (Entrev6)</i>	7	36,84%	
8.2 Barrio con problemas	<i>“[...] acá hay problemas como los hay en cualquier otros lugares, es no porque la comunidad sea mala, sino porque la comunidad no ha tenido oportunidades, pero se puede transformar” (Entrev6)</i>	7	36,84%	
8.3 Barrio privilegiado	<i>“[...]es un sector privilegiado en el sentido en que todavía está muy presente lo rural, se ha conservado, osea... no se puede decir que está totalmente penetrado por lo urbano, por la ciudad, por la cultura, yo creo que se conservan muchas cosas[...].”(Entrev6)</i>	4	21,05%	
8.4 Evasión en la respuesta		1	5,26%	
TOTAL		19	100%	

Por barrio violento se reconoce la caracterización que realizó una parte del profesorado (36,84%FA) sobre la serie de problemáticas de ese orden y que circunscriben la cotidianeidad del sector donde está situado el centro escolar. De ahí que, tal porcentaje de maestros reconoce las particulares vivencias a las que están sometidos cotidianamente

tanto ellos como maestros, como también los estudiantes y la comunidad escolar en general. Vemos por tanto, que las problemáticas de este tipo no están obnubiladas para un porcentaje del profesorado, en contraste con otra parte del mismo (36,84%FA), quien mencionó que el entorno del centro escolar es un barrio *con problemas*, forma de reconocer que si bien hay problemáticas de esta índole en su cotidianidad, las cuales no son exclusivas, sino que hacen parte de otro conjunto de situaciones que le conGráficon, como lo pueden ser la pobreza, la exclusión social, el desempleo, entre otros. Esto es, una mirada más de orden resiliente del día a día.

Finalmente, cabe mencionar que otra parte del profesorado, lo describió como un barrio o sector privilegiado (21,05%), aunque básicamente puede decirse que en este punto se sitúan los docentes que laboran en la institución educativa rural (IER), que en general tienen una percepción de que la ubicación y entorno del mencionado centro educativo goza, por su mismo carácter rural, de ciertas prerrogativas y circunstancias que le llevan a considerarse de gran privilegio.

14.3.2. Concepciones de profesores y profesoras sobre la selección e inclusión de temáticas sobre violencia directa y armada como contenido curricular.

Tal como indica Pajares (1992), las concepciones tienen que ver con ideas irrefutables y verdades que un grupo social o las personas tienen y que les son dadas por la propia experiencia y por la fantasía, siendo por ello relevante referir acá, que el profesorado estudiado dio cuenta, con respecto al tratamiento de contenidos escolares que hablan abiertamente sobre violencia directa y armada, de dos tipos de respuesta: por un lado reconoció que incluir ese tipo de temáticas en sus *curricula* era importante (71%FA) y

por el otro se mostró cómodo con la idea de que sus clases no se trataban esos temas (20%FA), tal como puede observarse en la Tabla 14.6.

Tabla 14.6

Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta y ejemplo de la consideración de maestros y maestras sobre el tratamiento de dichas temáticas sobre violencia en el currículum de sus centros educativos.

Metacódigo 13. Consideración de maestros y maestras sobre el tratamiento de dichas temáticas sobre violencia en el currículum de sus centros educativos.				
CÓDIGOS	SUBCÓDIGO	EJEMPLO	FA	%FA
13.1 Es importante	13.1.1.Es importante y se trata	<i>[...] en ocasiones lo admito, me alejo de esos contenidos conceptuales que de pronto me plantea pues como un texto y yo digo: no, es necesario hablar de la violencia ahora mismo, es necesario hablar del desplazamiento ahora, es necesario hablar de la indiferencia [...]” (Entrev1)</i>	9,84	41%
	13.1.1.Es importante y no se trata	<i>“No, en mi asignatura, como tal pues, no está definida dentro de lo que yo he leído, puede ser que esté y que yo no lo he visto, pero dentro de lo que yo conozco no, no.” (Entrev18)</i>	7,16	30%

Tabla 14.6

Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta y ejemplo de la consideración de maestros y maestras sobre el tratamiento de dichas temáticas sobre violencia en el currículum de sus centros educativos. (Continuación)

Metacódigo 13. Consideración de maestros y maestras sobre el tratamiento de dichas temáticas sobre violencia en el currículum de sus centros educativos.				
CÓDIGOS	SUBCÓDIGO	EJEMPLO	FA	%FA
13.2 No se tratan esos temas	13.2.1. No está en el plan de estudios	<i>“No se aborda directamente, yo como docente no...” (Entrev17)</i>	2,5	10%
	13.2.2. No se tiene pero si se puede llegar a tener	<i>¡Claro!, peor no solamente desde un área, pues, no sólo desde un área, desde todas, pues, es que no es tanto ir a dar Matemáticas, es ir a hablar con el estudiante[...]</i> ” (Entrev4)	0,83	3%
	13.2.3. Anulación	<i>“No sé, no sé pero, no sé cómo... (silencio prolongado), la verdad no sé, porque es que hay veces uno se dedica tanto a otras cosas, que ellos no alcanzan a ver los temas que ellos tienen que saber, que son básicos para, una universidad, para otra cosa.” (Entrev5)</i>	1,67	7%
13.3 Evasión de la pregunta			2	8%
TOTAL			24	100%

Así pues, vemos que dentro de ese mayor porcentaje de maestros que consideraron que el tratamiento de esos contenidos era importante, un 41% (FA) dicen tratarlo y ejecutarlo en efecto, por contraste con el 30% (FA) de ellos mismos, que si bien reconocieron que abordar esas temáticas era importante dijeron no hacerlo. Aspecto valioso de comentar, ya que si bien puede considerarse que esas temáticas deben ser abordadas en la cotidianeidad escolar, existe un salto cualitativo enorme al no ser logrado ello de manera

real y efectiva, esto es, un ejercicio de buenas intenciones sin la materialización de las mismas. Aspecto que se visualizará cuando comentemos lo encontrado en el material documental revisado, en donde no fue mucho lo hallado en esta vía.

Hechos anteriores que sumados a los maestros que dijeron no hacerlo directamente porque *no está señalado en el plan de estudios (30%FA)*, que *no se tiene pero sí que se puede llegar a tener (3%FA)* y quienes *anulan* voluntariamente esos contenidos (7%FA), nos da lugar a que es mayor el porcentaje de razones y causas que dejan por fuera de las aulas de los centros educativos estudiados tales temáticas, imposibilitando que sus estudiantes tengan un acercamiento amplio y suficiente a la mencionada realidad violenta que circunscribe esas escuelas, por lo que era comentado anteriormente y que se ratificará en siguientes análisis sobre las vivencias y efectos de la violencia directa y armada en tal ciudad y barrios que la componen, convirtiéndose ello en verdades o presupuestos de las mismas personas, ideas a través de los cuales interpretan el mundo social cercano y los fenómenos que le circunscriben, además de actuar de acuerdo a ellas.

Pero una cosa son las consideraciones que pueden tener estos maestros y otra distinta lo que hacen en realidad. Por tanto, es importante que en los siguientes numerales se observe qué es lo que realmente ocurre en la realidad curricular moldeada por el profesorado de estos centros educativos de la ciudad de Medellín.

14.3.3. Materialización: presencia y ausencia de la violencia directa y armada, en el currículum moldeado de los centros educativos objeto de estudio.

Este apartado se divide en dos, una sección del mismo que se relaciona con los resultados de las entrevistas y otro que contiene los resultados de la revisión documental,

hecha en los centros educativos y que tiene que ver con los Proyectos Educativos de Centro o Proyectos Educativos Institucionales, las Mallas curriculares y las Unidades didácticas.

Así, por lo que pudo establecerse en el desarrollo de las conversaciones con el mencionado profesorado, los hechos de violencia que se comentan y/o tratan en sus clases o se invisibilizan y anulan, deben estar diferenciados tanto de lo que ocurre en los contextos amplios (si se quiere) más lejanos, a nivel nacional, como de los que acontecen propiamente en la ciudad de Medellín y sus barrios. Que terminará siendo la violencia vivenciada más directamente por esas comunidades escolares, sin desconocer que muchos de los miembros de esas mismas comunidades (familias o profesorado) han padecido los rigores de la guerra en sus distintas manifestaciones y en diversas regiones del territorio colombiano.

Pero, de manera formal y por lo que atiende al estudio efectuado, debe comentarse el modo de presentación que asumen los maestros, frente a los contenidos ya antes señalados, cuando la violencia acaece en esos contextos lejanos y cercanos a la escuela. En primer lugar, debiendo ser mencionado que por lo que respecta a la violencia que acontece en el país (entorno lejano), el 43% (FA) de ese profesorado asevera que *sí* aborda esas temáticas, como también un 43% (FA) acota que *no* las aborda. Encontrando, por contraste con lo anterior, que un 14% (FA) de ese profesorado, fue ambiguo en sus respuestas, toda vez que dijeron hacerlo y no hacerlo en simultaneo, lo que se entiende como que en algunos momentos muy puntuales se hace un tratamiento de tales contenidos y en otros no, como puede observarse en la Tabla 14.7 y el Gráfico 14.5.

Tabla 14.7

Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta de las percepciones del profesorado sobre inclusión y tratamiento de temáticas sobre violencia directa y armada que acontece en el país.

METACÓDIGO 6. Percepciones del profesorado sobre inclusión y tratamiento en el currículum escolar de contenidos sobre la violencia directa y armada que acontece en el país.

CÓDIGOS	SUBCÓDIGO	FA	%FA
9. Tratamiento de la violencia directa que acontece en el país en la clase.	9.1 Sí	9	43%
	9.2 No	9	43%
	9.3 Ambiguo (Sí y No)	3	14%
TOTAL		21	100%

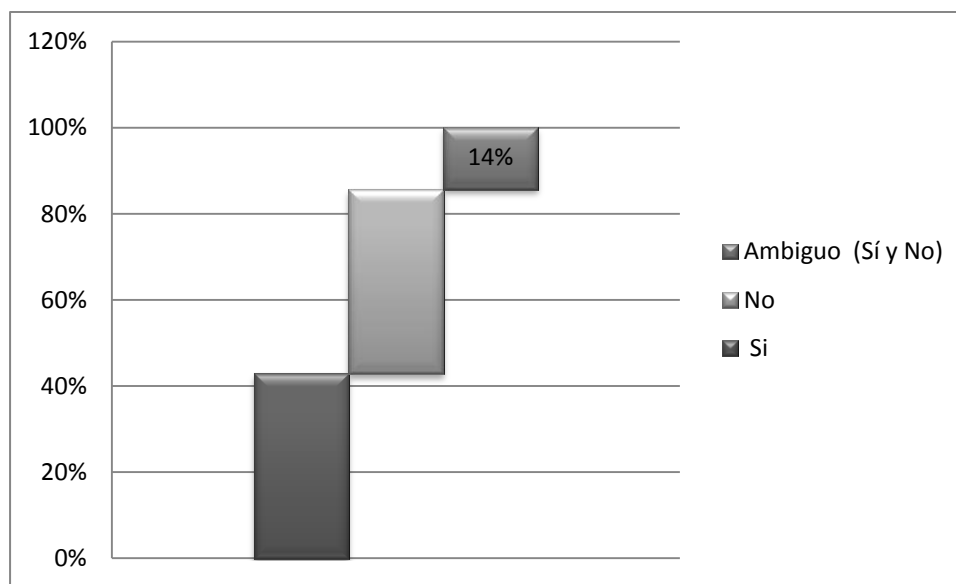


Gráfico 14.5. *Percepciones sobre inclusión y tratamiento en el currículum escolar de contenidos sobre la violencia directa y armada que acontece en el país (entorno).*

Ahora bien, vista esta consideración de los maestros sobre la inclusión y tratamiento en el currículum escolar, en relación a contenidos sobre la violencia directa y armada que acontece en el país (entorno lejano), es menester presentar las estrategias que implementan los maestros que afirman sí incluir tales contenidos, como bien puede observarse en la Tabla 14.8 y que se comentará más adelante.

Tabla 14.8.

Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta y ejemplo de las estrategias utilizadas por el profesorado para hablar de la violencia directa en el país.

METACÓDIGO 10. Estrategias utilizadas por el profesorado para hablar de la violencia directa en el país				
CÓDIGOS	EJEMPLO	FA	%FA	
10.1 Medios de comunicación	<i>“[...] recogemos casos de violencia comunes y cotidianos que vemos en nuestra televisión o escuchamos en la radio, o vemos nosotros [...] para generar una reflexión.” (Entrev19)</i>	6	32%	
10.2 Contenido escolar	<i>“[...] hay temas, contenidos conceptuales que lo pueden traer, ¿sí? y hay otros que se proponen.” (Entrev1)</i>	4	21%	
10.3 Reflexión moral	<i>“[...] los contenidos se nos ven muy reducidos a ese tiempo, a pesar de eso uno siempre manda ahí bombitas de... como lucecitas más bien, en cuanto a lo que nos espera afuera, en cuanto a cómo debemos ser mejores personas para mejorar esa situación, pues para aportar al país.” (Entrev3)</i>	4	21%	
10.4 Conocimiento estudiantes (Vivencias)	<i>“[...] uno pues los escucha porque es la problemática de ellos [...]”(Entrev5)</i>	2	11%	
10.5 Anulación	<i>“[...] yo lo hago más general, yo lo hago sobre el ser vivo, sobre la vida, sobre el respeto, pero no puedo con ellos trabajar exactamente lo que está ocurriendo porque es llevarlos a ellos y desconcentrarlos en su materia.” (Entrev25)</i>	3	16%	
TOTAL		19	100%	

Se observa pues, que dentro de las estrategias utilizadas por este profesorado para la presentación de tales contenidos, son los medios de comunicación los más empleados para ello (32%FA), seguidos de las reflexiones de orden moral (21%FA) que hacen sobre el tema que abordan en sus clases, y los contenidos escolares (21%FA) formales (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales) que de igual manera tienen previstos para tal fin. Pues bien, no siendo menos importante señalar que otra estrategia utilizada por este profesorado tiene que ver con los propios conocimientos o vivencias que los estudiantes develan en las clases a propósito del tema (21%FA). Por último, debe mencionarse la anulación (16%FA) de tales contenidos realizados por algunos de esos maestros.

Y es que a la hora de comentar cómo es que este profesorado efectúa su labor, destaca el hecho que sea el discurso de los medios de comunicación, los que desaten la reflexión en sus clases sobre la violencia en el país, cuando es sabido que los mismos *Mas Media* no necesariamente responden a criterios científicos u objetivos de los acontecimientos, ni están necesariamente anclados a juicios legítimos de la historia de un país, sino que en muchas ocasiones responden a posturas ideológicas de grupos de poder político y económico, que influyen de manera intencionada la opinión pública (Giroux, 2001). Para este caso particular, se encuentra que en la categoría: “medios de comunicación”, se han agrupado las narrativas del profesorado en dicha cuestión, cuando hablaron de la televisión en general, los telediario, las *narconovelas* y el internet.

Aclarando por supuesto que cuando se habla de narconovelas, se alude a los seriados televisivos que se desarrollan en horarios familiares, de ahí la llamada *Narco.estética* y *Narco.cultura*, la cual tiene que ver en palabras de Rincón (2009) con que

Lo narco no es solo un tráfico o un negocio; es también una estética, que cruza y se imbrica con la cultura y la historia de Colombia y que hoy se manifiesta en la música, en la televisión, en el lenguaje y en la arquitectura. Hay una narcoestética ostentosa, exagerada, grandilocuente, de autos caros, siliconas y fincas [...] (p. 147).

Que alimenta de una u otra forma los idearios colectivos de la misma sociedad colombiana, y que en importantes ocasiones refuerza imágenes positivas de los mismos narcotraficantes y sus entornos, tal como ocurre en similar forma con los *Narcocorridos* mexicanos (Wellinga, 2002). Sin embargo, no puede hacerse una generalización de esta mirada sobre la ejemplificación desde las narconovelas, ya que el profesorado en cuestión, solo mencionó que las utilizaba para desatar el debate, siendo ello problemático únicamente cuando no están acompañados de sendas reflexiones y contraposturas por parte del maestro y el grupo dicente.

Puede verse así, tal como se describió, que las reflexiones de orden moral hacen parte de las estrategias de este profesorado. Así mismo, se tiene claro que sin escatimar la relevancia de estas reflexiones morales, a la hora de poner sobre la discusión de aula temas de calado violento, debe recalcarse que estas deliberaciones se identificaron como de orden laico en varios casos, tal como se lo dijo una de las entrevistadas: “*Nosotros hacemos reflexiones sobre tipos de comportamientos, [...], de respetar al compañero, de no agredir, más que todo la actitud que se dé en su plan de área, para que se dé en la clase.*” (Entrev15). Aunque también se identificaron deliberaciones morales de orden religioso,

[...] es simplemente porque desde la reflexión de la mañana uno dice démosle gracias a Dios porque estamos vivos, porque [...] ayer hubo tremenda balacera [tiroteo] en tal lugar, entonces démosle gracias a Dios porque ustedes están protegidas, [...], porque ustedes no les toca enterrar a nadie todos los días, como les toca a muchas familias, entonces es como ese acercamiento desde lo religioso o desde lo espiritual. (Entrev1)

Estrategias empleadas como se ha dicho, para desatar en sus estudiantes, determinados cuestionamientos sobre la propia realidad del país y también de su cotidianidad.

Ahora bien, después de haber comentado el tratamiento de contenidos sobre la violencia directa y armada que acontece en el país, es importante pasar a presentar entonces el tratamiento y las estrategias que tiene este profesorado estudiado, para abordar los

contenidos cuando la violencia directa y armada acontece en el entorno más cercano al centro escolar. Así, el barrio (entorno cercano), observando en la Tabla 14.9 y el Gráfico 14.6 evidencia un alto porcentaje del profesorado, que al ser preguntado por su percepción de inclusión y tratamiento de contenidos sobre violencia directa y armada en sus programas de clase, percibe que sí lo hace con un 81% (FA) frente a un 19% (FA) que considera que no lo incluye.

Tabla 14.9.

Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta de las percepciones del profesorado sobre inclusión y tratamiento de temáticas sobre violencia directa y armada que acontece en el barrio (entorno cercano).

Metacódigo 8. Percepciones sobre inclusión y tratamiento en el currículum escolar de contenidos sobre la violencia directa y armada que acontece en el barrio (entorno).

CÓDIGOS	SUBCÓDIGO	FA	%FA
9. Tratamiento en clase de la violencia directa que acontece en el barrio.	9.1 Sí	13	81%
	9.2 No	3	19%
TOTAL		16	100%



Gráfico 14.6. *Percepciones sobre inclusión y tratamiento en el currículum escolar de contenidos sobre la violencia directa y armada que acontece en el barrio (entorno).*

Así cabe detallar, que las estrategias utilizadas por este profesorado son, en su orden, tal como se observa en la Tabla 14.10, la utilización del mismo conocimiento de los

estudiantes sobre el tema; los comentarios personales del profesor al respecto; el establecimiento de diálogos sobre el particular; el apego a los contenidos escolares ya programados o también la anulación de dichos contenidos, que aunque de hecho sea una situación que se dé en menor medida, sí que es importante señalarla. Lo anterior, porque como se ha visto en la parte teórica de la presente investigación, la anulación o negación de determinados contenidos en los *currícula* de los centros escolares, deriva en una comprensión restringida de la realidad por parte de los estudiantes.

Tabla 14.10.

Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta y ejemplo de las estrategias utilizadas por el profesorado para hablar de la violencia directa en el barrio.

Metacódigo 12. Estrategias utilizadas por el profesorado para hablar de la violencia directa en el barrio			
CÓDIGOS	EJEMPLO	FA	%FA
12.1 Conocimiento estudiantes	<i>"[...] ni a ellos les provocaba ni a mí tampoco, o sea era general, el desconcierto era mutuo, yo los miraba y no. muchachos conversemos –les decía-, ¿de qué quieren conversar? Muchos conversaban de eso [...]."</i> (Entrev23)	6	20%
12.2 Comentario personal del profesor	<i>"[...] interrogar, preguntar si les parece, si realmente eso les aporta, empezar a crearles ciertos interrogantes no siempre respondidos, yo siempre les digo que ellas tiene su opinión y yo la mía."</i> (Entrev10)	7	23%
12.3 Diálogo	<i>"[...] hablo normalmente, se le hace muchas preguntas: ¿qué ventajas trae esto?, ¿qué desventaja?, ¿usted puede ayudar?, ¿puede colaborar?, en el sentido de que si son amigos suyos, buscar la forma de dialogar y de hacerle ver el mal que le hacen a la misma sociedad."</i> (Entrev7)	4	13%
12.4 Anulación	<i>"[...] no tiene que ser ese tipo de violencia, cuando hablaban ayer en la televisión de alcoholismo de ese tipo de cosas, es una tema de discusión, con todos los grupos, con el grupo que yo tenga."</i> (Entrev20)	6	20%
12.5 Contenido escolar	<i>"Sí, cualquiera, cualquier elemento de física y de matemáticas entra de un problema social [...]"</i> (Entrev25)	7	23%
TOTAL		30	100%

El conocimiento de los estudiantes sobre actos de violencia directa y armada, tiene que ver precisamente con el hecho de que son ellos mismos quienes tienen una noción directa de lo que acontece en sus entornos sociales y cotidianos, precisamente porque lo padecen. Por consiguiente, se hace interesante conocer que el 20% (FA) del profesorado en cuestión, echó mano de tales experiencias personales de los estudiantes, para poner sobre la mesa diálogos en torno a la violencia directa. Lo anterior, ratifica las ideas de Martínez (2010) y Torres (1993), quien menciona la importancia de tener presente las vivencias reales de los estudiantes para abordar asuntos que implican el tratamiento discursivo de la realidad social circundante en el aula.

La otra estrategia de relevancia, denominada “*Comentario personal del profesor*” alude precisamente al hecho de que algunos maestros del estudio (23%FA), realizaron una serie de comentarios sobre los hechos violentos, bien sea en términos de reflexiones morales (laicas y religiosas) o simplemente como acotaciones aleatorias acerca de la violencia que acontece o que aconteció en el país y más específicamente en la ciudad de Medellín o el barrio donde está ubicada la escuela. Y además de lo anterior, utilizan una estrategia que se identificó como “*testimonio del mismo profesor*”, que refiere al hecho de que algunos maestros comentan con sus estudiantes hechos reales que han acontecido en sus propias vidas, como ciudadanos o ciudadanas y que tiene un trasfondo igualmente, pasado por realidades violentas, bien sea en sus propios barrios o experiencias precedentes, en sus historicidades.

[...] hay que leer, hay que entender qué es lo que está pasando y la dinámica que nos está ocurriendo muchachos no es nueva, para ustedes puede ser nueva pero para mí no, porque en los años cuando yo era niña, a finales de los 80's, en los 90's Castilla vivió una violencia peor que la que estamos viviendo ahora, pero esa parte como a ustedes no les tocó vivirla, creen que esta es la más horrible, [...] nos

ponían las bombas en las cajas de chance¹⁰⁰, nos quebraban los vidrios, [...] se ha transformado la situación, es distinta, pero igualmente dolorosa. (Entrev6)

Acá, vemos nuevamente el testimonio como herramienta educativa que pone puntos de análisis y criterios de reflexión, desde las formas en que se pudo padecer en la postura de víctima, relatando por ejemplo los modos en que asumieron los hechos violentos como tal. Así mismo, le es factible a estos maestros y maestras, brindar la posibilidad de poner en perspectiva las realidades violentas que igual padecen los estudiantes y/o sus propias comunidades educativas o la comunidad general.

Y es que el testimonio personal es una herramienta educativa que viene adquiriendo fuerza en la contemporaneidad, precisamente en las tesis de Mèlich (2001, 2006) en donde se propone un ejercicio de *la memoria y el testimonio como recursos didácticos*, además de los trabajos ya comentados en la parte teórica del presente ejercicio investigativo, principalmente el de Feliu y Hernández (2013) quienes mencionan la Memorias e historias de vida, como posibilidad de tratamiento de contenidos sobre la guerra civil española en la contemporaneidad.

La memoria de las personas constituye una fuente de información de primer orden. Sin embargo, la memoria siempre es subjetiva, de manera que dos o más personas pueden contemplar o vivir un determinado hecho de manera muy diferente. Por esta razón, lo que dice una persona sobre un determinado hecho siempre debe considerarse con relatividad y, en la medida de lo posible, debe contrastarse con las opiniones o los recuerdos de otras personas, y con lo que señalan otros tipos de fuentes (prensa, documentales, libros, etc.). (Feliu y Hernández, 2013: 23).

Así mismo, encontramos todo lo atinente al diálogo que se gesta entre el docente y sus estudiantes en torno a dichas realidades sociales, estableciéndose ello como una estrategia más de tratamiento de contenidos sobre violencia y que puede materializarse en términos de cuestionar al grupo a través de preguntas sobre sus realidades sociales,

¹⁰⁰ Puestos de lotería o quinielas.

asumir una posición de escucha activa, o también propiciar una o varias jornadas de reflexión general, que permita sacar a escena dichos temarios sociales.

Por otra parte, es necesario decir que se observó nuevamente un ejercicio de anulación de contenidos sobre violencia directa y armada, en este caso, manifestándose de dos formas, bien fuera desde un tratamiento genérico y abstracto del problema, esto es, sin departir de manera detallada sobre eventos de violencia cercana al centro escolar y haciendo alusiones globales de la violencia misma. Ahora bien, otra forma de anulación operó bajo la postura docente, de que si tales asuntos no están contenidos en el plan de estudios formal y oficial del centro, no tienen cabida para ser tratados o abordados por su parte y en sus clases. Esto es, materialización del currículum nulo bajo un ejercicio de negación de las realidades sociales circundantes al espacio escolar.

Ahora bien, una vez identificado el hecho de que son varios los maestros que sí abordan dichas temáticas sobre violencia directa y armada en sus ejercicios docentes, así como también enterados de que muchos de ellos no lo hacen o incluso anulan los mismos, consideramos importante conocer los sentimientos que atraviesan a dichos profesores cuando lo hacen. Por lo cual, debemos decir que mediante su ejercicio narrativo, nos encontramos con que cuatro (4) son los principales sentimientos que los han atravesado: miedo, tranquilidad, indiferencia e ignorancia (ver Tabla 14.11).

Tabla 14.11.

Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta y ejemplo de los sentimientos percibidos por los maestros al tratar la temática en sus clases.

Metacódigo 15. Sentimientos de los maestros al tratar la temática en sus clases				
CÓDIGOS	EJEMPLO	FA	%FA	
15.1. Miedo	<i>“[...] el primer temor, es por las susceptibilidades que puedan tocar en clase ¿cierto? El segundo, es porque tal vez no les interesa [...]” (Entrev1)</i>	7	37%	
15.2. Tranquilidad	<i>“[...] yo no he sentido tanto miedo no, no he sentido miedo, para nada, es más, demasiado confiado, demasiado confiado, y además que yo también me les presento como uno más del conflicto [...]” (Entrev4)</i>	3	16%	
15.3. Indiferencia	<i>“[...] tal vez no les interesa, yo creo que son muy ajenos a lo que pasa, y se dedican netamente a la estructura de la clase, a lo teórico, o, al tablero [...] se les olvida pues que son seres humanos que están viviendo un conflicto [...]” (Entrev1)</i>	3	16%	
15.4 Ignorancia	<i>“[...] una pequeña parte es miedo y en otra pequeña aparte es ignorancia del tema.” (Entrev23)</i>	2	11%	
15.5. Otros sentimientos		4	21%	
TOTAL		19	100%	

Y es claro, tal como se muestra en la anterior Tabla 14.11, que el sentimiento de miedo es el que expresaron en mayor medida los maestros y maestras, sentimiento que hay que tener en cuenta, toda vez que este puede ser uno de los sentires que desencadenan los ejercicios de negación o anulación de contenidos, imposibilitando como se ya se ha dicho, que los estudiantes y los maestros visibilicen en la cotidianeidad escolar su propia cotidianeidad vital. Aunque, también es claro que pese a dicho miedo, algunos de estos

maestros, no obstante sentirlo y reconocer que ello les restringe su campo de actuación con la temática, sí que alguno refirió que para él era necesario tener un control del mismo y conducirlo a un aprovechamiento del mismo en pro de asumir su realidad social y misión educativa.

“[...] entonces obvio siento miedo. Pero ya. Osea, hay que aprender a dominar eso, pues no podemos tampoco dejarnos. Sí, hay que aprender a enfrentar, no vivir con el miedo, a enfrentar el miedo, hemos vivido con el miedo siempre [...]” (Entrev9)

De igual manera, distintos sentimientos atraviesan a este profesorado, que aunque no se expresan en una porción de mayor dominancia con respecto a los ya comentados, sí que vale la pena mencionarlos porque siendo de igual manera sentimientos de orden negativo y/o traumático pueden (deben) afectar su ejercicio profesional. A saber, fueron descritos por este profesorado, sentimientos de: inseguridad, dolor, incomodidad, indiferencia, inquietud e ignorancia frente a cómo tratar esos temas en clase.

Ya por lo que respecta a los estudiantes, desde la percepción de los maestros y maestras, son varias las formas en que estos suelen responder a las actividades o estrategias empleadas para el abordaje de la temática de estudio, como lo es: la receptividad y participación por parte de algunos; escuchar y olvidar lo escuchado por parte de otros; hermetismo en otros y resistencia en los últimos (ver Tabla 14.12)

Tabla 14.12 .

Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta y ejemplo de la percepción del profesorado sobre la respuesta de los estudiantes ante el tratamiento de contenidos sobre violencia social, directa y armada.

Metacódigo 14. Percepción del profesorado de la respuesta de los estudiantes ante el tratamiento de contenidos sobre violencia social, directa y armada			
CÓDIGOS	EJEMPLO	FA	%FA
14. 1. Receptividad y participación	<i>“... hablan de su experiencia, de lo que pasó en mi cuadra o pasó en mi familia o profe yo sé de un caso tal, vuelven y traen eso. Y, ya después en el desarrollo de las unidades temáticas, llega el momento de la escritura, también lo plasman.” (Entrev21)</i>	11	61%
14.2. Escuchar y olvidar	<i>“[...] La respuesta fue positiva, a raíz de esa experiencia de reflexionar con los jóvenes, fue positiva, pero rápidamente quieren volver a los temas tradicionales de la materia, o sea a estar produciendo para la nota.” (Entrev19)</i>	3	17%
14.3. Hermetismo	<i>“[...] hay temas en los que ellos mismos callan, en los que ellos mismos generan una cultura del silencio [...]” (Entrev22)</i>	3	17%
14.4 Resistencia	<i>“[...]hay resistencias, y hay otros que sí son muy amplios, pero ha habido resistencias [...]” (Entrev9)</i>	1	6%
TOTAL		18	100%

Cabe acá remarcar, que tales respuestas de los estudiantes están planteadas desde la mirada y percepción de su profesorado, siendo claro que otros pudieran ser los sentimientos expresados por ellos mismos en su condición de comunidad docente, pero que para este caso y por directrices metodológicas, se orientó la pesquisa a lo que sus maestros observan y perciben en ellos.

Por otra parte, y en cuanto a la revisión documental, en materia de moldeamiento curricular, podemos decir que los centros educativos estudiados en profundidad, organizan los contenidos sobre violencia directa y armada desde los tres tipos de contenidos mencionados por Coll, Pozo, Sarabia y Balls (1994), esto es, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

De esta manera por lo que respecta a los contenidos con algún tipo de relación a la violencia directa y armada, que detectamos en los centros educativos tenemos la matriz No. 1, la cual que nos permite visualizar en un mismo plano, algunos de los contenidos conceptuales que por grado escolar, son propuestos en cada uno de los centros estudiados. Diferenciando el nivel de inclusión y tratamiento que se hace de ellos, además de posibilitar un punto de contraste con el decir de los maestros y maestras.

Matriz No. 1

Algunos de los contenidos conceptuales incluidos en los currícula de los centros educativos estudiados.

		IEPCA	CSMR	IERSE
Noveno grado (9º)	Ciencia sociales	Hechos, lugares y actores de los conflictos, sociales, económicos y políticos más importantes del siglo XX C.C.	Violencia y narcotráfico C.C.	La violencia en Colombia. Civismo y urbanidad C.C.
	Ética	X	Los derechos humanos. C.C.	Derechos humanos de 2º generación. C.C.
	Religión	El hecho moral en la cultura C.C.	Se compromete con la problemática social de su entorno C.A.	X
Decimo grado (10º)	Ciencia sociales	Derechos humanos C.C.	Corrientes ideológicas y movimientos sociales revolucionarios en América latina C.C.	Conflictos nacionales en las últimas décadas C.C.
	Ética	X	X	Derechos humanos de 3º generación C.C.
	Religión	El hecho moral en la cultura C.C.	Aprueba las diferentes concepciones religiosas para ser tolerante y respetar las diferencias C.A.	X
Undecimo grado (11º)	Ciencia sociales	El Derecho de guerra en la era moderna C.C.	Conflictos internos del país C.C.	Conflictos nacionales y sus repercusiones C.C.
	Ética	X	X	Derechos humanos 4º generación C.C.
	Religión	Elementos fundamentales en el análisis de la realidad C.C.	Se compromete con la problemática social de su entorno C.A.	La situación de violencia que vive Colombia y sus implicaciones para el desarrollo social C.C.

De esta manera observamos que el área principal de conocimientos encargada de tratar principalmente las temáticas alusivas a la violencia directa y armada en los tres centros

escolares, son las ciencias sociales, con un componente fundamentalmente de contenidos *conceptuales*, a diferencia del CSMR, donde algunos contenidos de índole *actitudinal* son tratados en tal sentido. Igualmente observamos que el tratamiento de los contenidos es básicamente de índole general en los tres casos estudiados, no acotando ni abordando especificidades de la ciudad de Medellín, ni su propia historia en relación con la violencia directa y armada, el narcotráfico, el paramilitarismo, la insurgencia y el sicariato.

Destaca igualmente que en la *Institución Educativa Pedro Claver Aguirre*, en el área de Ética, no se incluyera ningún contenido en las programaciones de aula a través de sus unidades didácticas y mallas curriculares. Y esto en ninguno de los períodos de los tres grados de educación básica y media estudiados, hecho que parcialmente se encontró en el *Colegio Santa María del Rosario*, toda vez que sólo en el grado 9° se aborda el contenido de derechos humanos. Y para el caso de la *Institución Educativa Rural Santa Elena*, si bien se tratan contenidos sobre derechos humanos, observamos que se extiende el tratamiento de contenidos hacia los derechos humanos de segunda, tercera y cuarta generación, difuminándose el interés y nivel de profundización que pudiera alcanzarse en el tratamiento y comprensión de los derechos humanos de primera generación, los cuales son de mayor urgencia de respeto en una sociedad con los niveles de violencia directa y armada comentados.

Por esta misma vía de silencio curricular, encontramos que en la *Institución Educativa Rural Santa Elena*, en la asignatura de religión o educación religiosa, es nulo el tratamiento sobre dichas temáticas en los grados noveno (9°) y decimo (10°), dejando solo el abordaje de tal contenido para el grado once (11°), último grado del proceso de enseñanza media en Colombia. Lo cual nos pone en cuestionamiento, toda vez que tal como lo plantean algunos lineamientos del conocimiento teológico y humanista, la Educación Religiosa, es una de las asignaturas que pueden coadyuvar a la comprensión

y entendimiento entre los grupos humanos, en vía de un desarrollo espiritual y social adecuado, por cuanto el aporte de la educación religiosa católica a los fines de la educación en Colombia tiene que ver con el “*conocimiento de los principios y acciones que desarrollan los cristianos para proteger la vida humana y los derechos humanos. Educación [en]¹⁰¹ el ejercicio de la libertad religiosa y la tolerancia.*” (Conferencia Episcopal de Colombia, 2009: 14).

Profundizando luego en la revisión de las unidades didácticas que contenían temáticas sobre violencia en Colombia, se encontraron algunas excepciones a la prácticas generalizadoras y de tratamiento global que no específico de esos mismo contenidos y donde pudo observarse cierto grado de especificidad en el contenido sobre violencia, al proponer, en algunas preguntas problematizadoras, la reflexión en la comunidad dicente sobre la realidad cercana en materia social e histórica, con preguntas como “*¿Qué procesos económicos, políticos y sociales motivaron los conflictos actuales?*” (Malla curricular Religión IEPDCA, 2007).

De otro lado, observamos en alguno de los casos que abordan tales contenidos explícitamente, en el Colegio Santa María del Rosario, y que es nombrado como contenido conceptual *Conflictos internos del país*, planificado para el cuarto (IV) período del grado once (11°) de educación media y que se relaciona con el desempeño “*Representa la existencia del conflicto interno del país que se entrecruza con el conflicto de la vida diaria por medio de la lectura del libro HISTORIAS TRENZADAS*” (PAscSM, 2010) en donde Flórez (2006) recopila una serie de narraciones sobre desplazamiento y violencia en Colombia. Además de planificar el acompañamiento didáctico del contenido, con un ejercicio de cine dirigido, mediante la película *La noche de los lápices*, en donde Aries Cinematográfica y Olivera (1986) presentan el secuestro, tortura y asesinato de siete estudiantes adolescentes en plena dictadura militar Argentina.

¹⁰¹ Agregado por el investigador.

14.3.4. Conocimientos teóricos y conceptuales que tienen los maestros y maestras estudiados, sobre violencia social, directa y armada.

Otro aspecto que se estimó importante a la hora de indagar en las concepciones de profesores y profesoras sobre la selección e inclusión de temáticas sobre violencia directa y armada, tiene que ver con los conocimientos que el profesorado estudiado tiene sobre los propios conceptos. Esto es, procurar un acercamiento a sus ideas sobre la misma violencia, el conflicto, la guerra y el conflicto armado urbano. Conceptos todos que tienen que ver precisamente con la temática que se debe impartir y que termina siendo relevante para los procesos curriculares tanto preactivos como activos, que llevan a cabo.

Y si bien hemos mencionado este saber del profesorado como “conocimientos teóricos”, vale la pena aclarar que en muchos casos nos encontramos con meras opiniones al respecto, distinto todo ello a un bagaje teórico conceptual, respaldado en autores de relevancia. Siendo válidos ambos saberes, para el hecho educativo mismo. Por cuanto el profesorado no suele ser un colectivo que toma decisiones curriculares fortuitas, ni bajo una completa maquinaria terminológica. Contrario a esto, ellos mismos van construyendo sus significados, retomándolos de otros, en la medida que no son propios, o los retoman de terceros y los ponen en consonancia con la realidad, allí es cuando se puede decir que los reconstruyen y resignifican. Y todo esto mientras van trasegando sus propias experiencias tanto educativo-profesionales, como vitales.

Es así que, el profesorado del presente estudio, tuvo varias consideraciones con respecto a lo que entendían por los mencionados conceptos, pudiéndose verse en primer lugar, en las Tablas 14.13 y 14.14, qué es lo que ellos y ellas entienden por violencia y conflicto.

Tabla 14.13.

Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta y ejemplo del conocimientos sobre el concepto de violencia.

Metacódigo 3. Conocimientos teóricos y conceptuales que tienen los maestros y maestras de estudiados, sobre el concepto violencia.				
CÓDIGOS	SUBCÓDIGO	EJEMPLO	FA	%FA
3. Significado de Violencia	3.1 Directa (Agresión o intervención física)	<i>"[...]para mi es cuando ya hay agresión física o agresión material a algo [...]"</i> (Entrev14)	5	20%
	3.2 Indirecta	<i>"[...] sería como la negación de la otra persona, de los derechos de la otra persona."</i> (Entrev13)	12	48%
	3.3 Combinación de criterios (Directa e indirecta)	<i>"[...] es un acto que primero que todo agrede a la otra persona, es un acto de agresión física y verbal [...]"</i> (Entrev15)	4	16%
	3.4 Desconocimiento del concepto		4	16%
TOTAL			25	100%

Y por lo que puede observarse en la anterior Tabla 14.13, los maestros y maestras consultados, entienden el concepto de violencia en tres sentidos: como violencia directa (agresión o intervención física), en su sentido indirecto (de orden simbólico y no mediante intervención física) y como una combinación de ambos criterios (directa e indirecta). Además, también fue posible identificar que algunos miembros de este profesorado tienen un marcado desconocimiento del concepto, por cuanto no diera

ninguna respuesta concreta a la pregunta, sino que divagara con ejemplos de hechos violentos, sin la consecución de una síntesis de ellos.

Así podemos decir que de todos los anteriores sentidos o significados expresados, constatamos que un alto porcentaje de este profesorado (48%FA), considera a la violencia en su perspectiva *indirecta*, esto es, la comprensión de que la violencia no necesariamente tiene que estar mediada por intervenciones directas contra un sujeto, sino que ella se refiere a lo que el mismo Galtung (1995) diferenciara como aquella que no tiene materialidad física pero que igualmente causa daño al sujeto que padece. Cabe aclarar, que las perspectivas que diferenciaron este sentido indirecto de la violencia fueron: entenderla como *una falta de reconocimiento por el otro y como un ejercicio de irrespeto moral por los demás*.

De igual manera se pudo identificar que varios de los docentes (20%FA) entienden y conceptualizan a la violencia en su sentido plenamente directo, esto es, como agresión en intervención física de una persona o varias contra otra u otras. Así mismo, el 16% (FA) de este profesorado al momento de definir la violencia, la entendieron de manera combinada, o sea relacionaron la violencia en ambos sentidos, para ellos la violencia se da en ambas cosas, tanto desde aspectos netamente simbólicos como físicos.

Y cabe destacar, como pudo verse en la Tabla 14.13, que otro 16% (FA) de estos maestros y maestras desconocen el concepto de violencia, lo que convoca en línea de reflexión, a que uno de los ejercicios fundamentales en tales contextos de violencia armada y directa, consistiría en capacitar a todo su profesorado, para que posea criterios más adecuados sobre conceptos de este tipo. Es menester aclarar, que uno de los intentos del Ministerio de Educación de Colombia en esta vía, será a futuro la capacitación a maestros y maestras a través de los llamados *Lineamientos de formación docente para la atención diferencial y pertinente de niños, niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad, situación de desplazamiento y en contextos de violencia* (Ministerio de Educación Nacional, 2011), aunque también es patente que terminan

siendo esfuerzos insuficientes para atender esta población docente, toda vez que en muchos casos tales campañas formativas al profesorado, se dirigen a la población docente que labora en zonas rurales alejadas de las ciudades, donde la guerra ha sido de choque entre el Estado y fuerzas beligerantes.

En este orden de ideas, con respecto al concepto de conflicto se halló que el profesorado en cuestión, en una mayor medida (48%FA) conserva una visión positiva de mismo, entendiéndolo más como una inherente a las “relaciones” humanas.

Tabla 14 .14 .

Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta y ejemplo del conocimientos sobre el concepto de conflicto.

Metacódigo 4. Conocimientos teóricos y conceptuales que tienen los maestros y maestras de estudiados, sobre el concepto conflicto.				
CÓDIGOS	SUBCÓDIGO	EJEMPLO	FA	%FA
4. Significado de Conflicto	4.1 Falta de acuerdo o diferencia de criterios (visión negativa)	<i>“[...] es una situación donde hay un enfrentamiento entre dos partes, las cuales por razones, no sé por qué razones no se pueden poner de acuerdo [...]” (Entrev23)</i>	5	20%
	4. 2 Relación (visión positiva)	<i>“[...]es cuando dos personas en cierto momento no están de acuerdo en algo este puede terminar en violencia o terminar mediado y seria un conflicto [...]” (Entrev10)</i>	12	48%
	4.3 Como un sinónimo de violencia	<i>“[...] cuando en Colombia hablamos de conflicto, es el imaginario colectivo, son las Farc y el estado, entonces es el estado que quiere liberarse de un grupo que no promete y no da muestra de querer el bien para los ciudadanos.” (Entrev21)</i>	4	16%
	4.4 Desconocimiento del concepto		4	16%
TOTAL			25	100%

Otro de los conceptos consultados a los maestros y maestras del estudio, fue el término guerra (ver Tabla 14.15), ante el cual, un 43% (FA) de ellos, lo asociaron con una idea negativa y extrema, reconociendo que ella es el culmen del acto violento y que trae consecuencias nefastas para las comunidades que la padecen. Por otra parte, el 36% (FA) de los indagados tuvo una mirada menos adversa del concepto, entendiéndolo como una “lucha” que se da en muchos momentos y que en muchas ocasiones se desata para que devengan estados de paz en las sociedades. También cabe mencionar, que otros docentes relacionaron la idea de guerra con el concepto de violencia en su acepción directa y se encontró a un maestro que evadió la pregunta como tal.

Tabla 14.15.

Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta y ejemplo del conocimientos sobre el concepto de guerra.

Metacódigo 5. Conocimientos teóricos y conceptuales que tienen los maestros y maestras de estudiados, sobre conceptos como guerra y conflicto armado urbano.				
CÓDIGOS	SUBCÓDIGO	EJEMPLO	FA	%FA
5. Significado de Guerra	5.1 Daño efectivo entre personas (visión negativa y extrema)	<i>“[...] es un enfrentamiento armado, violento, que en nuestro contexto no hay ningún tipo de respeto de normas.”</i> (Entrev19)	6	43%
	5.2 Lucha	<i>“[...] se da para que haya una paz. Se da en los seres humanos para rechazar algo con lo que no se está de acuerdo.”</i> (Entrev24)	5	36%
	5.3 Sinónimo de violencia	<i>“[...] es un conflicto mediado por violencia, que no tienen otra solución que ir a la agresión [...]”</i> (Entrev25)	2	14%
	5.4 Evasión en la respuesta		1	7%
TOTAL			14	100%

A continuación, como culmen de los comentarios alusivos a las contestaciones del profesorado sobre los mencionados conceptos, tenemos que, sus respuestas sobre el concepto de “conflicto armado urbano” (ver Tabla 14.16), fueron asociados en mayor grado (80%FA) con violencia directa que se da en los entornos de ciudad y en menor proporción (13%FA) con conflictos de ciudad, esto es, una visión menos intensa del mismo, entendiendo dicho conflicto armado urbano como una situación conflictiva que no trasciende a la violencia directa necesariamente.

Tabla 14.16.

Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta y ejemplo del conocimientos sobre el concepto de conflicto armado urbano.

Metacódigo 6. Conocimientos teóricos y conceptuales que tienen los maestros y maestras de estudiados, sobre conceptos como guerra y conflicto armado urbano.				
CÓDIGOS	SUBCÓDIGO	EJEMPLO	FA	%FA
6. Significado de Conflicto armado urbano	6.1 Violencia.ciudad	<i>“[...] encuentro de esas fuerzas, pero ya en una escala muchísimo mayor, en una escala donde intervienen ya las armas, ¿cierto?, donde ya hay agresión física, donde ya hay muerte, donde hay secuestros, chantajes, pues un nivel de violencia digamos, ya salido de lo que humanamente podría ser aceptado.” (Entrev18)</i>	12	80%
	6.2 Conflicto.ciudad	<i>“[...] un sector [de una ciudad] que está con unas personas que no han aprendido a convivir debido a muchas razones, sean económicas, sociales, políticas [...].” (Entrev20)</i>	2	13%
	6.3 Evasión en la respuesta		1	7%
TOTAL			15	100%

Puede decirse entonces con todo lo visto, que el profesorado de estos centros educativos no posee un criterio común ni unificado, sobre conceptos capitales en entornos de

problemáticas sociales como las comentadas. Situación que puede en algunos momentos ir en detrimento de los procesos curriculares y educativos de los centros, toda vez que de tal variedad pueden desprenderse la obnubilación de ciertos hechos por parte del profesorado. Esto último, en tanto una parte del profesorado ve y percibe violencia en su acepción más intensa, otra parte del mismo, la entiende sólo como un conflicto que se presenta entre partes que se confrontan. Aunque, es claro que no se está hablando de la necesidad de tener una sola mirada de los hechos, sino que ha menester que en materia curricular, sí se deben tener claros significados análogos, por lo menos a fin de dar coherencia y cohesión al discurso educativo como tal. Discursos educativos que se ven conGráficos por comunidades docentes, que deberían poner en común sus perspectivas sobre los fenómenos sociales que interesan en la presente investigación.

15. Síntesis y reconstrucción. El caso múltiple o la realidad de instituciones educativas emplazadas en contextos de conflicto armado y su tratamiento de contenidos sobre violencia directa y armada.

Para realizar la presente síntesis y reconstrucción de todo el flujo de información recopilada y analizada en el presente ejercicio de investigación teórica y empírica, consideramos pertinente apelar a un modelo teórico del currículum con el cual podamos representar la realidad de estos currícula estudiados en la ciudad de Medellín.

Así pues que para este ejercicio reconstructivo y de síntesis proponemos considerar tres vectores que nos ayudan a representarnos gráficamente el ser y quehacer del currículum y su materialidad, uno que nombraremos como contenidos oficiales y que tiene que ver precisamente con todo el conjunto de contenidos explícitos o conocimiento legítimo, que es puesto a disposición de manera manifiesta, pública y abierta, en un proceso de enseñanza–aprendizaje. Algunos autores se han referido a esto como lo que se incluye en los planes de estudio, acá pensamos tanto en la prescripción curricular, como los

contenidos que se encuentran explicitados en los libros de texto, los temas que el profesor selecciona y que además se tiene en cuenta en sus planes de estudio y por supuesto, es el conocimiento que se presenta de manera efectiva en sus clases.

El segundo vector o eje, lo nominaremos como el vector de la voluntad, ejercicio volitivo de incluir los conocimientos o contenidos y que son propuestos como conocimiento legítimo, esto es, el ejercicio autoexhortativo de que dichos temas o contenidos, sean puestos a disposición de la sociedad misma que los legitima. Y pensando de manera secuenciada y jerárquica, es el ejercicio que todos y cada uno de los agentes de decisión curricular tiene en su momento, como posibilidad para seleccionar o de poner a disposición algunas partes del conocimiento, acentuando en alguna de sus partes o abordando parcialmente otras.

El tercer eje o vector, tiene que ver con los estudiantes o sujetos para los cuales se selecciona ese conocimiento, en el sentido precisamente de su aprendizaje, hacemos la salvedad de que no estamos preocupados en el presente escrito, por asuntos de índole cognitivo que expliquen procesos de aprendizaje, ya que partimos de la idea de que algún tipo de conocimiento siempre queda en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes no sólo aprenden de lo que se enseña sino también de lo que no se enseña (Eisner, 1979), quedando vedado en algunos casos, cuáles son los conocimientos que en realidad se aprendieron, pormenores de la evaluación y sus metodologías, que no son nuestra preocupación para este escrito. Sin embargo recordemos con Gimeno (1988) que este es un nivel relevante del mismo curriculum,

Como consecuencia de la práctica se producen efectos de muy diverso orden... Son efectos a los que unas veces se les presta atención porque son considerados “rendimientos” valiosos y prominentes... Pero, a su lado se dan otros muchos efectos que quedarán ocultos en la enseñanza. (Pág, 125)

Nuestra referencia por tanto es a que el sujeto que está sometido a un proceso de selección de contenidos, aprende, por cuanto el ser humano es perfectible y formable,

de acuerdo con las ideas recopiladas por Runge y Garcés (2011), quienes recuerdan las tesis de Rousseau y Herbart respectivamente, para avanzar en una reconstrucción de las ideas de formabilidad del ser humano desde un ejercicio teórico de antropología pedagógica. Y que en nuestro caso pudiera decirse que el ser humano aprende de lo que se le selecciona y enseña oficialmente y lo que no. Una autora como Ellsworth (2005) han referido que los estudiantes aprenden del currículum en su sentido conceptual y teórico sino que la enseñanza debe entenderse como un acto performativo, mimético. En donde incluso los gestos, las miradas y las relaciones sociales, así estas no estén contempladas en el currículum oficial, enseñan de igual forma y por tanto, se aprende también, aunque no sea oficialmente. Nuestro eje o vector que gravita en términos de los sujetos de aprendizaje lo denominamos *Aprendido oficialmente* y como su contraparte o crecimiento negativo, lo identificamos como *Aprendido No oficialmente*.

Y de manera similar a este último vector o eje, entendemos la representación negativa de los dos anteriores vectores, a su vez, lo *Enseñado No oficialmente* y la *Voluntad negativa* o *No voluntad* de los distintos agentes ubicados en las diferentes instancias de decisión curricular (Beltrán, 1994), de incluir algunos contenidos o temas en sus temarios oficiales y explícitos.

Estos tres ejes por tanto nos representan, en cierta forma el ser del currículum (Ver Gráfico No. 18.2.), en términos de los contenidos que están oficialmente puestos a disposición de la comunidad y que a su vez son aprendidos oficialmente por los sujetos que se someten a su influjo. Además, por lo que atañe al vector de la voluntad, se nos representa la voluntad misma de los agentes de decisión curricular, de entregar determinados conocimientos, poniendo énfasis en varias de sus partes y obviado otras, hablamos pues del currículum oficial y explícito que es puesto a disposición en la escuela y la sociedad, siendo ella además quien lo legitima.

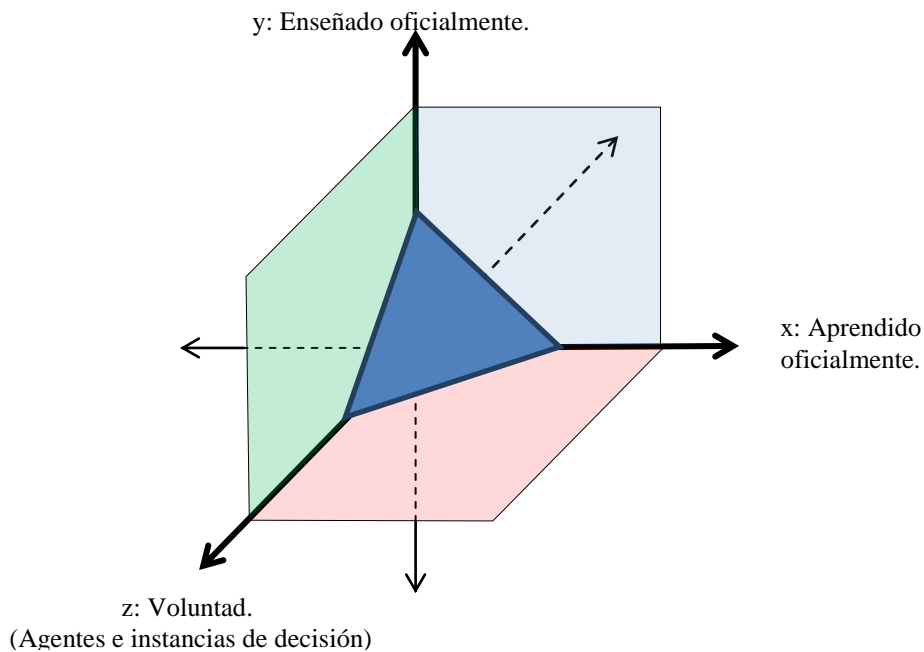


Gráfico No. 18.2. *Representación teórica y gráfica del currículum oficial y explícito, de acuerdo a tres ejes que intervienen en su materialización u objetivación.*

Hay un espacio escolar en el cual el currículum se materializa de forma explícita, toda vez, que recoge los temarios o conocimientos oficiales y explícitos. Conocimientos que son mediados, validados e incluidos por cada agente de decisión curricular (Estado, sociedad, editor de libros de texto, administración escolar y el maestro mismo en su aula). Ese conocimiento, toda vez que está explicitado, es muestra de la voluntad de cada uno de esos agentes de decisión de que sea enseñado en las aulas y además aprendido por sus estudiantes, la selección cultural de conocimientos que se hace y que por voluntad manifiesta, es puesto a disposición de los alumnos. Que además lo aprenden, bien sea de mayor o menor manera, pero lo aprenden y lo demuestran precisamente en las pruebas de evaluación o en su comportamiento cotidiano¹⁰².

Pero, a la luz de dicha representación del currículum sugerida, nos surge una pregunta, a propósito del trabajo investigativo realizado para el presente texto, ¿cuál fue la realidad

¹⁰² En los trabajos de Gimeno (1998), *Currículum evaluado y Currículum realizado*, a su vez.

encontrada en los datos empíricos de los tres (3) centros? Cuestionamiento al que debemos responder que, de los datos recolectados empíricamente, los tres centros escolares estudiados y caracterizados en la parte metodológica de nuestro estudio, cuentan con un equipo docente capacitado para el diseño y ejecución curricular, desde unas dinámicas escolares que también se observaron acordes con las normativas y prácticas colombianas en materia pedagógica. Entre otros aspectos, con lo atinente a la formalidad de tener documentos oficiales, organigramas, tiempos y recursos para la materialidad del currículum en ellas. Un currículum que se concreta y objetiva en documentos como el PEI, la unidad didáctica, el diario y la malla curricular, elaborados en y para unos centros educativos en una ciudad que, como también se dijo, tiene altos índices de violencia directa, de acuerdo con lo que se pudo documentar desde los estudios de autores como Angarita et al. (2008), González et al. (2007), Manrique (2004), Montoya (2008) y Naranjo et al. (2001).

Lo anterior es, un currículum materializado en realidades socioculturales determinadas y que tal como veníamos mencionando se puede representar con los tres vectores propuestos: el vector de los contenidos oficiales, el vector de la voluntad y el vector del aprendizaje oficial. Y para continuar con la metáfora gráfica propuesta, ubicamos en nuestro esquema y precisamente en aquel *vector de contenidos oficiales*, todos y cada uno de los contenidos encontrados documentalmente y narrados por los propios maestros como lo son:

- ✓ Las directrices que se enmarcan en esta vía en los lineamientos curriculares que tienen que ver con las macro intencionales formativas en este sentido.
- ✓ La caracterización de contenidos en cuanto a *actos y elementos de violencia, víctimas y victimarios*, así como también los *tiempos y lugares de la violencia en Colombia*, que se lograron identificar documentalmente, tanto en los libros de texto como en las programaciones de aula (unidades didácticas y mallas curriculares).

- ✓ Los contenidos que entregan los maestros sobre este asunto (y que expresaron a través de las entrevistas), como lo son por ejemplo, *los comentarios personales y reflexiones morales, el testimonio de eventos de sus propias vidas y los contenidos del discurso de los medios masivos de comunicación.*

Contenidos pues que en suma, conforman el discurso oficial y explícito con el que estos tres centros educativos tratan las temáticas de violencia directa y armada en su cotidianeidad escolar.

Ahora bien, es claro entonces que este discurso oficial o estos contenidos oficiales y explícitos, se encuentran conformados por elementos ideológicos determinados, que si bien en parte coadyuvan al esclarecimiento de la realidad social de los escolares, no están exentos de criterios parciales sobre el mismo, toda vez que ya como lo mencionábamos con autores como Apple (1993b), Martínez (1995, 2001, 2002) Jares (2008) y Blanco (2001) para los libros de texto, Beltrán (1994), Torres (2007) y Gimeno (1988, 1997, 2010) para la prescripción curricular y el moldeamiento del currículum por el profesorado y como también debemos referirlo en Ibarra y Idoyaga (1998), Pérez Jiménez (2007) y Castells (2009), para el discurso de los medios de comunicación. Hay entonces una dirección ideológica y política intencionada en la conformación del discurso educativo (Torres, 2007) sobre la violencia directa y armada en Colombia.

Pero, ¿cuál es esa dirección? Pues en un primer momento podemos decir que es la señalada por el Estado colombiano y también la dictada por grupos hegemónicos del poder en el país, toda vez que es el mismo Estado quien se encarga legítimamente del establecimiento de la prescripción curricular y algunos grupos económicos quienes la materializan desde la industria editorial, como lo son el grupo PRISA (Editorial Santillana) y el grupo empresarial Carvajal (Editorial Norma), quienes proveen los libros que emplean dichos centros escolares y que fueron estudiados igualmente por nosotros.

Así mismo, en este ejercicio reflexivo-reconstructivo no podemos dejar de señalar, a propósito de la línea de indagación en creencias y concepciones, que el mismo profesorado también direcciona ideológicamente dichos contenidos, toda vez que, tal como se constata en la presentación anterior de resultados, ellos y ellas mismas expresaron a través de las entrevistas, que empleaban, tanto los comentarios personales y las reflexiones morales para hablar de la violencia en el país y el entorno, como también lo hacían desde el testimonio de eventos de sus propias vidas; además de utilizar los contenidos discursivos de los medios masivos de comunicación, con los noticiarios. A este último respecto debemos citar Ortiz Ariza (2002) que propone una crítica de los medios de comunicación en Colombia y que podemos decir por tanto matiza, en cierto modo, las formas discursivas de los maestros y el conocimiento de la clase, cuando se reconoce que dicho material emitido por los medios masivos de comunicación, son parte importante de las clases donde se menciona o aborda temas sobre violencia directa o armada.

Recordemos igualmente, en la vía del testimonio de los maestros mencionados, que para un autor como Mèlich (2001) el testimonio es importante para los procesos pedagógicos y educativos, toda vez que esa misma forma narrativa puede ser pensada y empleada como categoría didáctica (Mèlich, 2006), sobre todo porque

El que da testimonio transmite su experiencia por medio de sus palabras, que en ocasiones son silenciosas. El testimonio no «dice», no «prueba», no da cifras. Lo único que tiene el que da testimonio es su palabra inverificable: «Estuve allí». Evidentemente esto supone, a menudo, una intensa soledad, porque la palabra testimonial no puede ser verificada. El que da testimonio nos da su palabra, nada más.

Así, el profesorado estudiado, con sus respuestas, nos permitió conocer que en varias ocasiones para hablar de la violencia directa y armada se emplea el propio testimonio, como también el de los mismos estudiantes, máxime cuando ambos cohabitan con entornos sociales violentos. Tal como pudo ser corroborado en algunos datos empíricos del estudio, como el que se observa en la misma Tabla 8, donde el porcentaje de

frecuencia absoluta de la percepción de los contornos del centro escolar, ratifica la ciudad de Medellín desde características violentas. Esto es, la validación de que los entornos escolares estudiados son un terreno social que además de ser violento, posibilita rasgos curriculares propios, en la medida en que demanda diversas prácticas curriculares de inclusión de determinados contenidos, como de igual manera invisibilización de otros. Por un lado, respuestas visibilizadoras de las mismas problemáticas sociales que le circunscriben, así como también, prácticas o discursos que invisibilizan la violencia como tal, en diferentes niveles y de distintas maneras, objetivando por tanto la realidad de particulares formas y prácticas de desarrollo del currículum, en tales centros de la ciudad de Medellín.

Pero volviendo a nuestra representación gráfica del currículum como ejercicio teórico, presentamos ahora lo relacionado con el segundo vector o segmento que atiende a la *voluntad* de los agentes del currículum, en cuanto a la inclusión de contenidos en su nivel de objetivación curricular de competencia. Acá nos referimos, por nuestro caso de estudio múltiple, al ejercicio volitivo o interés de que tales contenidos que apuntan al tratamiento del fenómeno de violencia directa y armada, estén presentes en los procesos educativos de los centros estudiados, iniciando por supuesto con aludir a la misma voluntad de los responsables de la prescripción curricular de que ello sea de tal manera. Es importante recordar entonces, que el Estado colombiano ha prescrito fundamentalmente en los *lineamientos curriculares de ciencias sociales* (2002) la inclusión de elementos conceptuales que atienden a la inclusión de contenidos sobre violencia, entre otros, desde la superación de una lógica disciplinar, evidencia de cierta voluntad estatal de que *determinada parte* de estos contenidos, coadyuven a mejorar los procesos reflexivos de los estudiantes colombianos (y por ende los y las estudiantes de los tres centros educativos estudiados en nuestro caso) en dicha materia y problemática social.

Por otra parte, al ser analizado el momento de objetivación curricular que tiene que ver con los libros de texto, vimos cómo también se expresa observa cierta voluntad de incluir determinados conocimientos sobre violencia, al ser señalados y presentados algunos actos de violencia y determinados elementos con los cuales es llevada a cabo, como de igual forma se constató lo que tiene que ver con ciertos agentes de violencia y algunas víctimas de la misma, al igual que se identificaron los tiempos y lugares donde se ejerce o ha ejercido violencia directa y armada en Colombia. Y aunque es manifiesta la voluntad por presentar en los manuales escolares tales contenidos, es notable como algunos de ellos se presentan con mayor frecuencia o acento y otros se representan de manera exigua o en una forma general, perdiéndose la posibilidad de hacer análisis más finos o rigurosos con los mismos estudiantes, quienes se ven mediados por este influjo de conocimientos.

Ahora bien, es claro que un agente fundamental a ser tenido en cuenta en términos del vector de la voluntad, es el mismo profesorado. Toda vez que, como es considerado por autores como Stenhouse (1991), Gimeno (1988, 1997, 2010, 2013) y Marrero (2010), entre otros, el maestro es un agente de cambio y resignificación del currículum. Por tanto, su voluntad de incluir o no determinados conocimientos, termina siendo definitivo a la hora del ejercicio de moldeamiento curricular, en plena fase preactiva del currículum. Y precisamente, por cuanto dicha voluntad esta mediada por las propias creencias y concepciones que este colectivo profesional tenga, sobre el conocimiento a ser entregado, o sobre los procesos de enseñanza aprendizaje que se vayan a realizar.

De esta manera podemos decir que, por lo que respecta a los profesores entrevistados en la presente investigación, resulta ser significativo que ellos y ellas reconocieran en una significativa medida, que incluir temáticas sobre violencia directa y armada en sus *curricula*, era ciertamente importante (Tabla 14.15). Aunque también es cierto que algunos de los mismos maestros que reconocieron la relevancia de tal inclusión, mencionaron que ellos mismos a su vez no lo hacían. Por tanto, entra a jugar un papel

relevante la voluntad del profesorado en el quehacer preactivo del moldeamiento curricular en estos casos estudiados, ya que mediante dicho ejercicio volitivo pudo ser prodigada en determinada dirección la sumatoria de contenidos que apunten a una problemática social específica o también, sin falta de voluntad para hacerlo, no se hiciera.

Y cabe a esta altura del ejercicio de síntesis, proponer una pregunta. ¿Qué circunstancias pueden entrar a mediar en la falta de voluntad para incluir o no, contenidos de violencia directa y armada en los *curricula* del centro educativo? Cuestionamiento que nos direcciona a otro planteo relacionado con el gráfico del currículum propuesto, toda vez que nos lleva a pensar en un componente del currículum, que enmarca la posibilidad de existencia de “*un conocimiento que no se presenta*” o no se incluye oficialmente en los planes de estudio: el *currículum nulo* (Eisner, 1979; Arrieta de Meza y Meza, 2001 y Bolívar, Mata y Rodríguez, 2006). Concepto que a su vez debe matizarse o profundizar en su comprensión, a través de aquello que hemos llamado en páginas precedentes como *currículum proscrito*.

Y si lo anterior es así, de acuerdo con lo encontrado en algunas de las disposiciones curriculares de los centros educativos estudiados, nos encontramos ante una parte o dimensión del currículum que no se nos manifiesta de manera tan clara y explícita. Hablamos de un espacio en el cual existen conocimientos que no se encuentran explicitados oficialmente y en los que además no hay voluntad de que ellos sean aprendidos, aunque igualmente son aprendidos por los discentes y no de manera oficial. Es claro que no nos referimos a lo que Jackson (1992) observó en sus iniciales ejercicios etnográficos en la escuela y además ha quedado referido en tantas investigaciones sobre el currículum oculto (Yuksel, 2006; Suri y Doganay, 2009; Cubukcu, 2012; Lissovoy, 2012; Cotton, Winter y Bailey, 2013). Nos referimos en cambio, a aquel espacio del currículum donde además de no presentarse una manifestación evidente, clara y legítima del saber escolar, son anulados y negados

determinados contenidos, siendo además aprendidos precisamente por su negación: el espacio del *currículum nulo* (Ver Gráfico 18. 2.) por omisión manifiesta o voluntaria por parte de alguno o algunos de los llamados agentes de decisión curricular, que hemos conceptualizado como *currículum proscrito* y que hemos podido constatar a través del trabajo empírico en los centros educativos estudiados.

En el momento en que los libros de texto colombianos estudiados, no presentan el fenómeno del sicariato como una realidad latente e histórica en la ciudad de Medellín y Colombia, hacen posible darnos cuenta de un ejercicio de *proscripción* curricular en los entornos socioeducativos estudiados, toda vez que ese hecho no posibilita tener acceso a uno de los fenómenos que en materia de violencia directa y armada, han sido un componente determinante en la historia cercana y actual del país, toda vez que tal como fue comentado, el fenómeno del sicariato en Colombia es de una importante connotación, por cuanto ha sido empleado en la historia de la violencia en el país por todos y cada uno de los agentes de violencia (Paramilitarismo, las guerrillas, narcotráfico e incluso en los eventos del terrorismo de Estado).

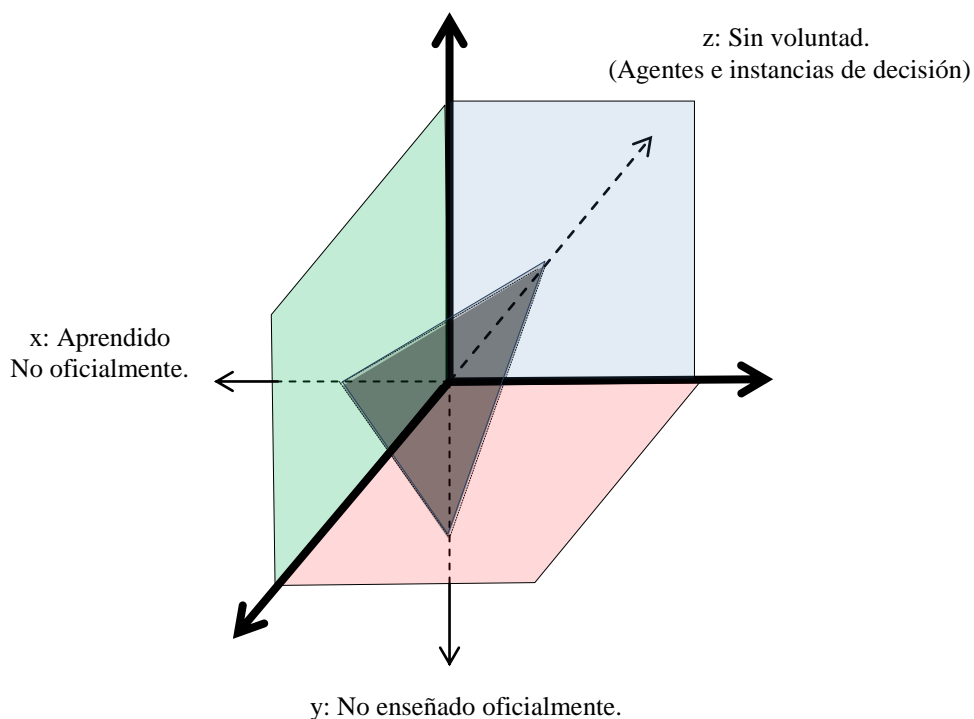


Gráfico No. 18.3. *Representación teórica y gráfica del currículum nulo, de acuerdo a tres ejes que intervienen en su materialización u objetivación en el ámbito escolar.*

Así mismo, en el momento en que algunos y algunas profesoras nos manifestaron que “no hablaban de esos temas”, se materializa un acto de proscripción curricular, en el sentido que es conocida la responsabilidad de la escuela de coadyuvar a los estudiantes a comprender los fenómenos sociales que le circunscriben, por lo que al ser manifestada dicha práctica se estaría proscribiendo o expatriando una parte del conocimiento sobre la violencia que debería ser abordado en la escuela, pero que es asumido por los medios masivos de comunicación o por la cultura popular, al respecto, cuando se sabe que de ella misma emergen prácticas de legitimación de misma violencia, por vía de la llamada narco-cultura (Rincón, 2009). Y es que tal como lo referencia Ahwee et al. (2004) “*Los currícula ocultos y nullos tienen como función principal la comunicación y reproducción*

de los valores de una sociedad. Estos currícula pueden ser sutiles, insidiosos y perjudiciales, o puede ser positivos, productivos y justos” (p. 41).

Así mismo, volviendo a mencionar el vector de la voluntad, para la representación del currículum según nuestra propuesta gráfica, debemos ratificar que en el currículum moldeado por los profesores de la muestra, se presentan algunas ausencias de contenidos sobre violencia. Ausencias que determinan necesariamente las acciones a desarrollar en la práctica cotidiana de alumnos y docentes. En el caso de la violencia armada, dichas ausencias, se vieron reflejadas en el poco interés que suscita hablar de este tema dentro de los *currícula* de las instituciones participantes en este trabajo. Ello en concordancia con el hecho de que un 41.8% de los maestros encuestados inicialmente, se pronunció a favor de que la violencia circunda la ciudad donde se desempeña. Pero a pesar de esa opinión sobre el contexto, se guarda posteriormente silencio en los *currícula* moldeados ante tan graves hechos.

En síntesis, podemos observar en cuanto a las ausencias por ejercicios volitivos, lo siguiente:

1. Aunque se sugiera en el currículum prescrito colombiano la inclusión de tales contenidos sobre violencia armada y directa, los docentes estudiados por lo general, hacen caso omiso de tal prescripción, y se decantan por no incluir éste tipo de contenidos en sus programaciones de aula; esto es, que en contravía del currículum oficial algunos maestros de la muestra estudiada, cumplen con la tarea anular u ocultar contenidos que aborden temáticas sobre violencia armada, ello desde la no inclusión de dicha temática en sus materias.
2. El tratamiento de la violencia como contenido en los *currícula* de las instituciones educativas, en las cuales se desarrolló la investigación, no contempla la violencia armada como un elemento estructural de los contenidos

de las diferentes aéreas, es decir existen claras ausencias de dichos contenidos o una exigua presentación de los mismos.

3. La violencia armada dada su gran capacidad de intimidación: desborda, lesiona y paraliza la respuesta educativa de las instituciones en pro de una formación en valores como el conocimiento de la realidad circundante, la negociación, el dialogo y la concertación. Ello se ve reflejado, en la intención de algunos profesores de no querer abordar cuestiones de violencia armada dentro de los *curricula* de su institución.

No podemos olvidar tampoco, a esta altura de la presente síntesis, la presencia que hace el temor en muchos casos, para hablar abiertamente sobre estas temáticas en clase, ya que los docentes no tienen conocimiento certero de cuál es la situación de vinculación de sus estudiantes con algún grupo armado o ilegal; sin embargo, también está presente el gran valor de muchos de estos maestros al incluir algunos contenidos y/o hablar de violencia armada con sus estudiantes.

Por otra parte debemos mencionar que no todo observado, puede referirse a ejercicios de anulación o proscripción curricular, también constatamos que algunos contenidos sobre dicho tipo de violencia sí se visibilizan, tal como es el caso mismo de apelar a los medios de comunicación para mostrar a los estudiantes tanto lo que ocurre en el país como la ciudad de Medellín, además de recurrir a las propias vivencias de los estudiantes y las reflexiones de orden moral o religioso; como también en algunos casos recurrir a lo que está programado en su propia unidad didáctica en términos de contenidos conceptuales y procedimentales sobre los hechos.

Así pues que para hacernos una representación del currículum en tales dimensiones, explícita (oficial) y anulada intencionalmente (currículum proscrito) podemos apelar a la

Gráfico No. 3 donde son representadas en una misma grafica espacial dichas dimensiones.

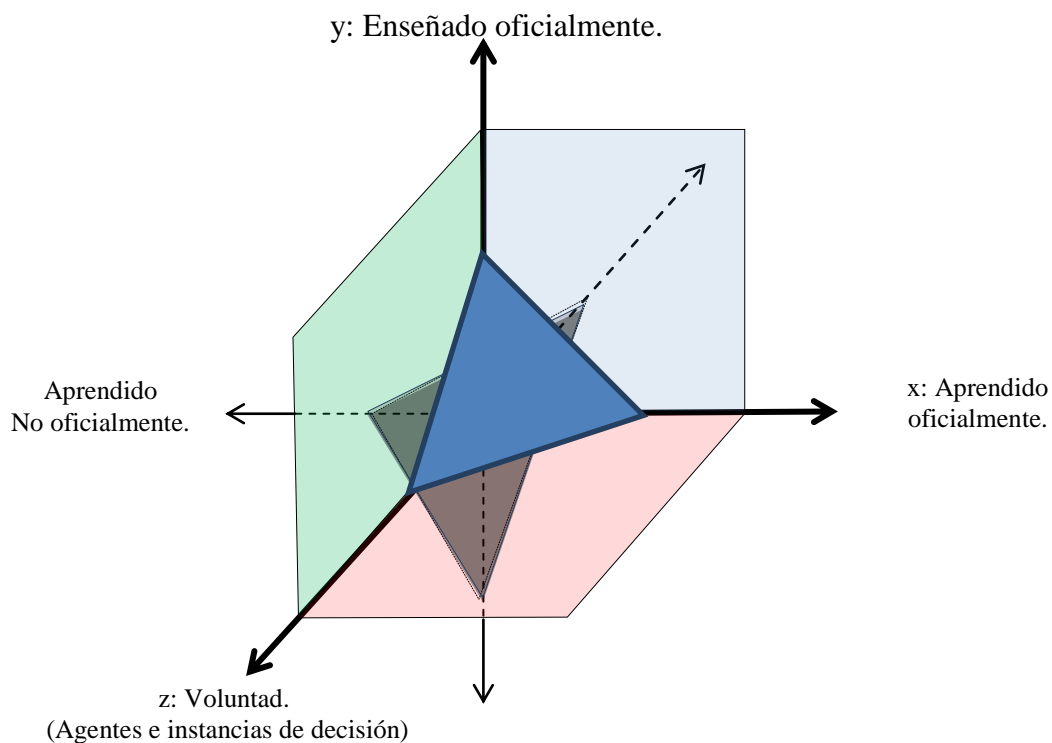


Gráfico No. 18.3. *Representación teórica y gráfica del currículum oficial y explícito nulo, de acuerdo a tres ejes que intervienen en su materialización u objetivación en el ámbito escolar.*

Finalmente podemos referir que el currículum escolar estudiado en nuestro estudio de caso múltiple, desde su carácter dinámico, polisémico y procesual puede ser graficado poniendo en su representación tanto los niveles oficiales y explícitos, como lo que hay vedado, anulado y proscrito en él. Y esto es relevante por cuanto nos permite comprender de mejor manera las formas en que adquiere materialidad el currículum escolar en la realidad preactiva del mismo, posibilitando distintas perspectivas de visualización del conocimiento que se selecciona para determinados procesos de

enseñanza-aprendizaje y poniendo sobre la mesa que el currículum no es sólo lo que se manifiesta como conocimiento oficial u oculto, sino que también cuenta con espacio de destierro de determinadas partes del conocimiento que ha menester visibilizar para consecuentemente tomar decisiones razonadas frente a qué conocimientos deben ser incluidos de manera parcial o en su totalidad. Para contar con un currículum sincero y democrático que habla de las realidad social en su totalidad, por incomoda que ella lo sea o pueda parecer.

PARTE V

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

16. Conclusiones del estudio de caso múltiple.

La presentación de conclusiones de un trabajo de investigación como este, debe realizarse entre otros aspectos, a la luz de los interrogantes que fueron derivándose del ejercicio investigativo tanto teórico como empírico, y que además se matizó por vía de la información analizada y el acercamiento a los centros escolares objeto de estudio. Así, recordemos que algunos de los interrogantes que nos planteábamos en el estudio tenían que ver con:

- La forma en que se aborda la violencia armada y directa, como temática de estudio, en contextos de igual connotación violenta.
- La materialización curricular o la planeación escolar en medio de tales problemáticas sociales, y
- Las creencias y concepciones de maestros al laborar en una escuela hostigada violentamente.

Y para dilucidar esto, fue necesario abordar en la primera parte del estudio, todo un ejercicio de indagación conceptual y teórica, sobre dos conceptos o ideas fundamentales: el currículum y la violencia. Se parte entonces, de la pregunta por currículo como selección y organización de contenidos (Gimeno, 1998, 2010), por las formas de visibilización y ocultamiento de los mismos, encontrándonos con que distintos planes y proyectos curriculares abordan ese tipo de temáticas. Sirva de ejemplo, las ciencias sociales, que han aportado de manera significativa elementos metodológicos y teóricos para el tratamiento de tales contenidos en los *currícula* de educación básica y media. Ello, en distintos países del mundo que padecen o han padecido circunstancias de guerra o violencia armada por motivos de diversa índole. De igual manera, se realizó la constatación del ocultamiento que hace el mismo currículum escolar de tales contenidos, por vía de los distintos agentes de decisión curricular, decantándose dicha revisión teórica en el *currículum nulo* como una tipología del mismo, que entre otras dinámicas

curriculares, anula ciertos contenidos en un proceso de enseñanza y aprendizaje. Acorde con lo anterior, se profundiza tal ejercicio de anulación con algo que se denominó *currículum proscrito*, tipología del currículum con la que se puede diferenciar aquellos contenidos escolares (como los contenidos de violencia directa y armada para este caso), que son expatriados del quehacer curricular escolar por un ejercicio volitivo de anulación y destierro, en distintos niveles del currículum y por parte de diferentes agentes del mismo. Por esta misma vía, pudo hacerse un ejercicio de clarificación de conceptos en torno a la palabra violencia, diferenciando que ésta puede indicar múltiples sentidos de la misma y máxime en espacios de intercambio social como lo es la escuela. Razón por lo cual, se logró diferenciar la violencia de la mano de un autor como Galtung (1995), quien la entiende en su sentido *directo y con objetos*, para este caso: violencia directa y armada, en la cual, para que sea catalogada como tal, debe confluír el hecho de que sea llevada a cabo como algo intencionado y que procure el detrimento de otro u otros.

En la segunda parte del estudio, se realizó un ejercicio de contextualización, por dos vías, una de ellas en cuanto a elementos generales del país y la ciudad de Medellín, con presencia de sus circunstancias violentas, en la cual además, se presenta que en dicha ciudad colombiana, se despliega una larga historia de violencia directa por medios armados, que ha dado como consecuencia, una serie de contextos educativos particulares rodeados por entornos sociales violentos. A sí mismo se contextualizaron los contextos educativos que están conformados por toda una normatividad y prácticas de escolaridad (siguiente vía argumental de la citada segunda parte del estudio), que determinan un currículum prescrito sólido y que viabiliza prácticas de moldeamiento curricular por parte del profesorado colombiano, en nuestro caso, profesores y profesoras de Medellín.

En cuanto a la tercera parte del estudio, donde se encuadraron los elementos metodológicos del trabajo investigativo, vale recordar que en un primer momento, el primer objetivo de investigación, sirvió de sondeo inicial y tenía que ver precisamente,

con *explorar en las presencias y ausencias, el tratamiento del concepto de violencia directa y armada como contenido curricular*. Objetivo ante el cual, se puede decir que fue alcanzado cuando, mediante el diseño y aplicación del instrumento No. 1 propuesto, se halló que los resultados de la violencia en su cara armada, pueden ser un factor que no sólo habita la periferia de los centros escolares que la padecen, sino que también pueden penetrar sus efectos al interior de la escuela vía el currículum. Ello, con la capacidad de neutralización que tiene esa misma violencia en las intencionalidades educativas que están circunscritas al currículum y que tratan de paliar los fenómenos de violencia que padece la ciudad de Medellín y los barrios donde se encuentran ubicados los centros educativos estudiados. Es el caso de los maestros que hicieron parte de la muestra estudiada, en los citados colegios, con quienes se hizo manifiesto que la violencia armada no se aborda de manera adecuada en sus programaciones de aula, ni en la programación curricular de su centro, por cuanto sus prácticas de diseño curricular, si bien incluían algunos contenidos sobre violencia, terminaban siendo acotaciones morales sobre la misma y no un ejercicio concreto de abordaje de contenidos que ayudaren a conocer ampliamente dicho fenómeno. Habrá que resaltar, el hecho de que cuando se aborda el tema de la violencia en la escuela, no se hace con la rigurosidad o legitimidad que el caso requiere, en la medida en que los medios masivos de comunicación son utilizados en un alto porcentaje por este profesorado. Lo que en consecuencia, desencadena cierto tipo de reflexiones sobre la violencia, por parte de los estudiantes y no aquellas que deberían tener en un sentido crítico. En otras palabras, se coarta, inhibe o restringe curricularmente, la posibilidad de generar reflexiones más profundas y trascendente, ajenas o distantes de criterios masificadores divulgados a través de los medios masivos de comunicación. Expuesto este panorama, puede concluirse que en los casos estudiados, se programa curricularmente para que los diálogos que se entablan en el aula, giren en torno a la reproducción de lo que unos medios (dominantes) de información declaran en medio de un artificio retórico, no presentándose un proceso introspectivo y autónomo de reflexión, que se ligue a su vez,

con referentes teóricos de tradición o eruditos contemporáneos en el campo de la o las violencias que acaecen en la ciudad de Medellín.

Afirmaciones anteriores, que además de ser una conclusión clara del estudio, se vinculan con el segundo objetivo específico, el cual pretendía *examinar los niveles del currículum “prescrito” y “presentado” de los centros escolares, a través de técnicas de análisis cualitativo*, y del que es posible aseverar con la información recopilada a través los documentos que congregan la prescripción curricular colombiana y que atienden estas temáticas, que en Colombia la prescripción curricular sí considera la violencia directa y armada como un contenido válido y además básico, de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en educación media. Por ende, se constató que fundamentalmente en la prescripción curricular colombiana, se habla de presentar los pormenores del conflicto, con sus causas y agentes, así como de motivar el ejercicio de reflexión sobre las posibles soluciones del mismo y la vinculación de problemáticas socioeconómicas con las causas del problema.

Se debe mencionar igualmente en este nivel prescriptivo del currículum colombiano, que si bien los *Lineamientos de formación docente para la atención diferencial y pertinente de niños, niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad, situación de desplazamiento y en contextos de violencia*, son los lineamientos curriculares que tratan abiertamente (de manera amplia y detallada) contenidos que explican pormenores de la violencia directa y armada en el país, aún estos no han sido publicados a la fecha, oficialmente por el Ministerio de Educación Nacional, pese a la urgencia de su implementación en una sociedad con altos índices de violencia.

Por la misma vía, puede afirmarse que, si bien el currículum oficial y explícito en el nivel de prescripción ministerial, contiene recomendaciones para la inclusión de temáticas sobre violencia en los *currícula* de esos centros, y fundamentalmente en los *lineamientos curriculares de ciencias sociales* y los *estándares básicos de competencias ciudadanas*, existe un importante vacío en las programaciones curriculares que

construyen o diseñan estos profesores y profesoras, dado que no llegan explícitamente muchos contenidos concretos a las programaciones de los centros escolares, sobre la violencia específica en la ciudad de Medellín y sus barrios. Resalta además, el tratamiento genérico de la temática de los Derechos Humanos, sin la particularización de cómo en los entornos cercanos se trasgreden tales derechos.

Igual evidencia se encuentra en los libros de texto estudiados, donde si bien ellos (maestros y maestras) los utilizan para sus clases y para el mismo diseño curricular en sus ejercicios de moldeamiento de este a nivel de centro, los textos escolares estudiados presentan de una manera parcial y altamente fragmentada la información sobre violencia directa y armada en Colombia. Ejercicios de *proscripción* curricular se cumplen en tales libros y por ende, en el diseño curricular y la correspondiente praxis del mismo, cuando quedan expatriados de los textos, detalles sobre las lógicas del conflicto armado colombiano, a tenor de la anulación de análisis conceptuales e históricos sobre prácticas como el sicariato. De la misma manera, no se detalla en estudios específicos sobre las dinámicas de la guerra y las violencias en contextos más cercanos a los centros educativos, cuando se observó que al presentar la violencia en Colombia se habla genéricamente de ésta desde el punto de vista geográfico y con un acento en la ruralidad, a sabiendas de que puntualmente en la ciudad de Medellín, se ha tenido un escenario de violencia importante, por distintos factores además del causado por las dinámicas delictivas del narcotráfico en la ciudad. Así pues, los libros de texto estudiados demuestran la existencia de un *currículum proscrito* sobre violencia directa y armada, que anula determinados contenidos del currículum escolar que son de vital importancia para sociedades que padecen estas formas de la violencia.

De esta manera, vale afirmar que dichos textos escolares invisibilizan una parte fundamental de las realidades violentas de los entornos escolares de la ciudad de Medellín, ya que en buena medida no abordan puntualmente hechos acaecidos en la ciudad de Medellín propiamente y sus territorios cercanos. Razón por la cual, fenómenos

como el sicariato pueden quedar al margen de la planeación escolar, en contravía de las realidades cotidianas que padecen los estudiantes formados mediante los *curricula* de estos centros, dependiendo del interés particular o capacidad del profesorado para incluir la temática, azar que como se pudo observar puede estar dirigido básicamente a reflexiones de índole moral laico o religioso y no a un examen crítico y analítico del mismo. No obstante, se debe tener presente en este sentido, que el ambiente de zozobra en la ciudad y en los barrios, vía las agresiones a las instituciones educativas por la amenaza de docentes o el asesinato de estudiantes, entre otros tipos de violencia armada, reducen la capacidad en los mismos docentes de hacer efectiva la prescripción. De ahí que, en el ejercicio de moldeamiento del currículum, sean más las *ausencias* que las *presencias* de tales contenidos o que en realidad su moldeamiento se convierta en un ejercicio de ocultamiento y/o de negación.

Pasando a otro punto, el objetivo número tres, que buscaba desde su planteamiento, *caracterizar los contenidos sobre violencia directa y armada en los centros escolares estudiados*, queda precisado desde el encuadre curricular que se hace de los mismos, en los documentos institucionales observados en los respectivos centros, así como también, desde la palabra del profesorado, por vía de las definiciones y conocimientos presentes en ellos, sobre conceptos como la misma violencia y la guerra, en tanto las opiniones de estos sobre la violencia que circunscribe el centro escolar, como los exiguos conocimientos teóricos sobre violencia directa y armada, en este profesorado. De manera análoga, se tiene en cuenta la forma en que son concebidos y representados dichos conceptos, en las fuentes informadoras del currículum que estos maestros y maestras utilizan. Podemos por tanto concluir, que los contenidos sobre violencia directa y armada en los centros educativos objeto de estudio, se agrupan principalmente en contenidos sobre:

- Acciones de violencia directa o delitos contra la vida de las personas.
- Acciones violentas contra la propiedad privada.
- Acciones violentas contra la libertad.

→ Acciones violentas contra la dignidad humana.

Además de referir en dicha caracterización, que el profesorado estudiado utiliza principalmente los medios de comunicación para representar hechos concretos de violencia en el país y la ciudad, así como también la apelación a juicios morales para ejemplificar tales contenidos. Como decíamos el profesorado estudiado tiene una noción de violencia que se centra en su sentido indirecto más no en un dominio conceptual del fenómeno, como también la forma de presentación de la misma, esto es, desde las opiniones morales del docente. Hecho que, tal como decíamos en varios casos, facilita que se invisibilicen, anulen o *proscriban* determinados contenidos sobre violencia por razón de la misma falta de conocimiento sobre los hechos, interviniendo en ello sentimientos de miedo, zozobra, incluso, de indiferencia. Implicando todo esto, que posiblemente el estudiantado se quede con representaciones palidas e incompletas de la realidad, por cuanto en muchos casos se describen únicamente la visión personal del profesor o la profesora.

Igualmente, puede anotarse que por lo encontrado en las programaciones curriculares, existe un interés marcado en los centros educativos, por tratar los temas de violencia directa y armada desde una perspectiva de derechos humanos, la cual si bien es un componente importante en la comprensión de la realidad del país y la ciudad, no puede ser exclusivo, ya que puede en algún sentido obnubilar particularidades del conflicto armado, con sus agentes victimarios y víctimas, sesgando el tipo de reflexiones emergentes de la temática violenta. Además de que al modelar dichos currícula se deja por fuera la realidad del entorno violento, creandose cierta distancia entre la institución y la realidad violenta de la comunidad aledaña.

Cabe señalar acá, que en los centros estudiados no se emplea el concepto de transversalidad curricular, ni de integración de contenidos, continuando una tradición de corte asignaturista y que eleva a los libros de texto, como los acompañantes inmanentes

del quehacer escolar. Aunque, se desconozca en ellos la idea de reflexionar sobre problemas sociales complejos, actuales y contextualizados a los entornos más cercanos de la vida cotidiana de la comunidad educativa. Pero, debe mencionarse igualmente, que existe un grupo importante de maestros y maestras, que sí se interesa por incluir en sus programaciones ese tipo de contenidos y de hecho así mencionan que lo hacen, como fue relatado por algunos de ellos y ellas mismas. Con lo cual se comprueba que sí es posible hablar de aquello que realmente ocurre en un grupo social determinado, incluso a merced del miedo o la zozobra, salvo que ello se puede ejecutar apelando a criterios de integración y bajo estrategias de corte activo, ejercicio manifiesto de resiliencia que emplea el propio conocimiento de los y las estudiantes. Así como también, evitando referir nombres propios de los agentes armados que circunscriben la problemática violenta y que en esta medida, procuran la protección de la integridad del maestro (a).

Por lo que respecta al cuarto objetivo del estudio, relacionado con *identificar las concepciones, creencias y teorías implícitas del profesorado y su influencia en la selección y presentación de contenidos curriculares sobre violencia directa y armada*. Se considera que también fue alcanzado por cuanto, se identificó que los maestros responden a específicas formas de percepción de sus entornos escolares, cuanto ellos viven directamente las realidades internas y externas de sus centros. Así, mientras algunos de estos (su mayoría), entienden que es importante tratar en sus clases estas temáticas, otros las proscriben o erradican de sus prácticas escolares, a razón de no pertenecer a su área de saber, de no ser su tema de interés o no estar dentro de sus ejes de dominio, entre otros argumentos. De igual manera, se encontró que los maestros estudiados que sí entregan y planifican este tipo de contenidos, emplean estrategias para ello, las cuales son del orden de no referirse particularmente a los actores armados más cercanos al centro escolar y emplear referencias de otros procesos violentos en el mundo y/o el mismo país.

Y el quinto objetivo, que buscaba *Triangular la información obtenida en las distintas etapas de la investigación*, se alcanzó en la medida que fue posible contrastar los datos

de manera conjunta y a la luz de distintas vías de información, como fueron cada uno de los niveles objetivación de ese currículum preactivo estudiado. Por cuanto se corrobora entre otras cosas, las disposiciones curriculares prescritas en materia de violencia directa y armada, así como el tratamiento fragmentado que en algunos casos se hace de ello en los libros de texto estudiados, los cuales a su vez, son asumidos como fuente de consulta y trabajo académico permanente por los maestros, quienes igualmente plasman y moldean en sus programaciones curriculares, determinadas perspectivas en torno a la violencia en el Colombia y Medellín. Se encontró que, de manera subsecuente y mediante los ejercicios de análisis de las entrevistas a este profesorado, que ellos y ellas tienen particulares formas de entrega de esos contenidos como de ejercicios de anulación de los mismos, prácticas mediadas por sus creencias y concepciones, sobre el entorno social y sobre su responsabilidad como educadores.

Finalmente, puede decirse con todo lo presentado, que se ha alcanzado el objetivo general, por cuanto se ha *desvelado y comprendido críticamente, las formas en que el concepto de violencia directa y armada toma cuerpo, en las dinámicas preactivas del currículum de las tres instituciones educativas estudiadas y emplazadas en la ciudad de Medellín*. Y desde dicho ejercicio de desvelamiento podemos decir que la presencia, de la violencia armada en la escuela colombiana, es un asunto en el cual influyen distintos agentes, quienes pueden o no imposibilitar un normal desarrollo de los procesos socio-educativos. Además de que, dicho fenómeno violento se encuentra bastante inmerso en la historia de la sociedad colombiana y es un fenómeno que continuamente permea el sistema educativo en dicho país. En consecuencia, el currículum como eje vertebrador de las prácticas pedagógicas, no queda incólume frente a esa absorción, viéndose imposibilitado en cumplir a pleno potencial, lo que tenía previamente diseñado en materia curricular. El currículum moldeado por los profesores estudiados, es intervenido de formas directas e indirectas por la violencia armada, el currículum también es “atacado”.

17. Prospecciones investigativas

Toda vez que una de las intenciones principales del presente trabajo, se centró en explorar profundizar en el currículum en su fase preactiva, es claro que ha lugar proyectar hacia un futuro de pesquisa, un ejercicio investigativo que despliegue su interés en distintos momentos de la fase activa del currículum, tal como el mismo Gimeno (1988) lo referencia al aludir al *currículum en acción* y *el currículum evaluado*, momentos de objetivación del currículum que permitirían conocer de una mejor manera cómo es que dichos *curricula* abordan, presentan, invisibilizan y/o proscriben determinados contenidos sobre violencia directa y armada en centros educativos demarcados por entornos sociales violentos y/o depauperizados.

Habrà que mencionar que, de acuerdo con la informaci3n recabada y analizada por vìa de las entrevistas a maestros y maestras, se conoci3 que alguna parte profesorado de la ciudad de Medellìn y de la comarca donde se ubica el Departamento de Antioquia, han padecido mltiples formas de agresi3n directa e indirecta, por vìa del nivel de escalamiento de la violencia en sus entornos laborales y vitales. Lo anterior, lleva a la necesidad y posibilidad investigativa de realizar un estudio narrativo de la violencia contra maestros y maestras en Medellìn y Antioquia, proyecto de largo alcance, ya que implicarìa un ejercicio de reconstrucci3n narrativa de las vivencias violentas cotidianas de este profesorado y que es posible realizar de acuerdo a determinados perìodos hist3ricos, por raz3n de venir el paìs de una historia de mltis de cincuenta aros de violencia interna. Asì tambi3n, con relaci3n a las distintas facetas de la violencia en la ciudad y el departamento, que derivan de los mltiples agentes de violencia que han operado y operan en los entornos rurales y urbanos, tanto de la ciudad como del mencionado Departamento. Violencias derivadas de fen3menos como el paramilitarismo de ultraderecha, la izquierda armada, el narcotràfico, el terrorismo de Estado y la delincuencia.

Por otra parte, debe referirse que una arista de trabajo viable en esta temática explorada y estudiada, es aquella que se relaciona no ya con un problema de organización y selección de contenidos, sino aquella que se relaciona con problemas de índole didáctico o metódico en relación con el tratamiento de los mencionados contenidos sobre violencia directa y armada. Esto es, investigar sobre recursos didácticos que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje de este tipo de contenidos, así como el desarrollo de ellos mismos, desde la construcción de libro de texto, recursos web y herramientas audiovisuales, entre otros. De este modo, es posible que se viabilice un diálogo y aprendizaje abierto sobre los pormenores de la violencia en la historia de la ciudad y el país, en contravía o mejora de los procesos de proscripción curricular que fueran aludidos en distintos momentos del presente estudio y que develan que más allá de negar, expatriar o erradicar, determinados conocimientos sobre la violencia directa y armada en Medellín, Antioquia y Colombia, permitan que la escuela y los procesos educativos hablen de lo que acontece en el mundo real. Por consiguiente, se dota a los ciudadanos de herramientas para reflexionar el mundo que le circunscribe, máxime en cuanto fenómenos que tienen que ver con la vida y la muerte, por razones de la barbarie o del sinsentido de determinados intereses privados y mezquinos.

Una de las intenciones de este trabajo, era poner de relieve la existencia de un posible tema o asunto a investigar. Un tema que fuera de interés para el desarrollo de investigaciones y teoría acerca del tratamiento de los contenidos curriculares sobre violencia directa y armada, en instituciones que se encuentran en contextos de violencia de ese mismo tipo. Así como también, se pretendía explorar en la visión de los profesores y su interés con el tema de violencia armada en los *curricula* de las instituciones educativas donde laboran. En ambos sentidos, el trabajo dio sus frutos por cuanto son muchas las incógnitas que ha suscitado y que deben ser motivo de investigación en el futuro inmediato.

Podemos decir con todo lo anterior, que sería interesante, viable y por supuesto pertinente, realizar estudios específicos dirigidos a profundizar en los siguientes aspectos que se desprenden del presente ejercicio de indagación educativa:

- Narrativas de maestros y maestras víctimas de violencia armada en Medellín, Antioquia y Colombia.
- Metodologías para el abordaje didáctico o metódico de contenidos sobre violencia directa y armada, en Colombia.
- Estudio empírico, en donde se pongan de manifiesto, variables relevantes en la generación de la violencia armada en los contextos de las instituciones educativas, y, la forma en que son articuladas esas variables como contenido a los *curricula* de las instituciones educativas.
- Diseño de estrategias de integración curricular, que posibiliten la inclusión de tales contenidos, en las programaciones de aula de los respectivos centros educativos, facilitando la interdisciplinariedad en el tratamiento de tales contenidos.

REFERENCIAS

- Aber, J. L. Brown, J. L. y Jones, S. M. (2003). Developmental trajectories toward violence in middle childhood: course, demographic differences, and response to school-based intervention. *Developmental Psychology*, 39(2), 324-48.
- Acaso, M. y Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. En *Arte, individuo y sociedad*, 17, 207-222.
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles*. Madrid: La Catarata.
- Acaso, M. (2013). *Reduolution: hacer la revolución en la educación*. Madrid: Paidós.
- Acevedo, A. y Samacá, G. D. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. En *Revista colombiana de educación*, 62, 221-244.
- Adell, J. (2004). Internet en el aula: las WebQuest. En *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 17, 1-38.
- Adorno, T. (1967). La educación después de Auschwitz. *Zum Bildungsbegriff des Gegenwart, Franefort*, 111.
- Adwan, S., Bar-On, D., Musallam, A. y Naveh, E. (2003). "Learning Each Other's Historical Narrative" in *Israeli and Palestinian Schools*. Beit Jalah: PRIME. Recuperado el 16 de enero de 2013, de <http://vispo.com/PRIME/leohn1.pdf> el 15 de Agosto de 2013.
- Aguilar, P. y Retamal, G. (1999). Respuesta educativa rápida en situación de emergencia: documento de debate. Ginebra: UNICEF/OPEM.
- Ahwee, A., Chiappone, L. Cuevas, P., Galloway, F., Hart, J., Tate, B., Lones, J. Medina, A., Menendez, R., Pilonieta, P. Provenzo, E., Shook, A., Stephens, P. y Syrquin, H. (2004). The Hidden And Null Currículums: An Experiment In Collective Educational Biography. En *Educational Studies*. 35 (1), 25-43.
- Alcaldía de Medellín. (2011). *El desplazamiento forzado en el municipio de Medellín: Mecanismo de control territorial*. Secretaría de Bienestar Social. Unidad de análisis y evaluación de política pública. Medellín: Alcaldía de Medellín. Recuperado el 08 de julio de 2012, de <http://www.medellin.gov.co/>
- Alcaldía de Medellín. (s.f.). *Escuelas para la vida*. Recuperado el 10 de noviembre de 2013, de <http://secmed.aprender.com.co/aprender/index.php/escuelas-para-la-vida>

- Alegría, C., Caviglia, A. Etxeverria, X., Gamio, G. y Tubino, F. (2009). *Hacia una Cultura de Paz. Colección intertextos*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Altablero. (2002). Estándares curriculares, un compromiso con la excelencia. Editorial periódico de educación Altablero, 14. (Versión electrónica). Recuperado el 02 de enero de 2013, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87872.html>
- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Medellín: Ediciones Pepe.
- Álvarez, C. (2012). Los principios de procedimiento en el diseño curricular: clave de mejora de las relaciones teoría-práctica en educación. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 10 (4). 21-36.
- Álvarez, J. M. (1986). Investigación cuantitativa/investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva? En T.D. Cook y Ch.J. Reichardt (Eds.). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Álvarez, C. y Rozada, J. (2006). Droga, escuela y profesorado: dos problemas y una responsabilidad inexcusable. En *Padres y madres de alumnas y alumnos CEAPA*, 90. 15-19.
- Álvarez, A., Sureda, J. y Comas, R. (2012). El concepto “desarrollo sostenible” en los libros de texto de la Educación Secundaria Obligatoria. En *IN: revista electrònica d'investigació i innovació educativa i socioeducativa*, 3 (2), 179-197.
- Amnistía Internacional. (2005). *Los paramilitares en Medellín: ¿desmovilización o legalización?* [Versión electrónica]. Recuperado el 13 de julio de 2009, de <http://web.amnesty.org/library/Index/ESLAMR230192005>
- Angarita, P., Jiménez, B. y Gallo, H. (Eds.). (2008). *Dinámicas de guerra y construcción de paz. Estudio interdisciplinario del conflicto armado en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín*. Universidad de Antioquia- INER. Universidad de Medellín. Región. IPC. Medellín.
- Anda, C. (2007). *Introducción a las Ciencias Sociales*. México: Editorial Limusa, S.A.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (1993a). *El Conocimiento oficial. La educación democrática en la era conservadora*. Barcelona: Paidós.

- Apple, M. (1993b). El libro de texto y la política cultural. En *Revista de Educación*, 301, 109-126.
- Apple, M. (1997). Política educativa y programa conservador en Estados Unidos. En *Revista de Educación*, 313, 179-198.
- Arango, I. D. (2006). *Críticos y lectores de Rousseau*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Arenas, J. F. (4 de Enero de 2012). La docencia: trabajo de alto riesgo. *Periódico el Mundo*. Bogotá. Recuperado el 06 de marzo de 2013, de <http://www.elmundo.com/portal/pagina.general.impresion.php?idx=190688>
- Arendt, H. (2005). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza.
- Árias, D. (2010). Educación ciudadana en Colombia: políticas de la exclusión. En *Nodos y nudos*, 13 (29), 79-91.
- Aries Cinematográfica (Productor) y Olivera, H. (Guionista/Director). (1986). *La noche de los lápices* [Cinta cinematográfica]. Argentina: Aries Cinematográfica.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. En *Revista Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Arteaga, Y. y Inciarte, A. (2008). Conocimientos que interaccionan en una clase de ciencias naturales. En *Paradigma*, 29 (1), 147-170.
- Arrieta de Meza, B. y Meza, R. (2001). El currículum nulo y sus diferentes modalidades. En *Revista Iberoamericana de Educación* (versión digital). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/220Meza.PDF>
- Arráez, M., Calle, J. y Moreno, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. En *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7 (2), 171-181.
- Assemi, A. y Sheikhzade, M. (2013). Intended, implemented and experiential null curriculum. En *Life Science Journal*, 10(1), 82-85.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. En *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- Bandura, A. (1976). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.

- Bandura, A. y Ribes, E. (1975). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.
- Banerjee, S. (2008). Necrocapitalism. En *Organization Studies*, 29, 1541-1563.
- Banerjee, B. y Stöber, G. (2010). Textbook Revision and Beyond: New Challenges for Contemporary Textbook Activities. En *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2 (2), 13-28.
- Baquero, P. A. (2010). Estadísticas del libro en Colombia: Año 2010. Estudio. Bogotá: Cámara colombiana del libro.
- Barbero, J. M. (2004). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. En *Revista Iberoamericana de Educación*. 32, 17-34.
- Bardisa, T. (1995). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52.
- Barquín, J. y Fernández, J. F. (2002). Género, ideología, experiencia y actitud del profesorado andaluz frente a la formación permanente. En *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 43, 75-92
- Barragán, F. (2001). *Violencia de Género y Currículum: un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Barrios, C. (2005). La violencia audiovisual y sus efectos evolutivos: un estudio teórico y empírico. En *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 25 (2), 1-7.
- Bastida, A. (1999). “Un viaje al centro de la guerra”. En *Aula de Innovación Educativa*. [Versión electrónica]. No. 86.
- Beall, S. (2010). *High School Social Studies Teachers' Beliefs and Education for Democratic Citizenship*. Ph.D. Dissertation, University of Missouri, Kansas City.
- Bedoya, A. (2011). La constitución política de Colombia de 1991: ¿La constitución de la paz? En *Ambiente Jurídico*, 13, 217-238.
- Beltrán, F. (1994). Determinaciones y el cambio en el currículum. Angulo, F. y Blanco, N. (Coord.). *Teoría y desarrollo del currículum*. pp. 369-384. Málaga: Aljibe.

- Beltrán, F. (2010). El currículum formal: legitimidad, decisiones y descentralización. En J. Gimeno. (ed.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Beltrán G.E, Vázquez Nava, J. y Morales, L. (1997). *Métodos cuantitativo y cualitativos: ¿alternativa metodológica?* Madrid. Universidad Complutense.
- Ben-Porath, S. R. (2006). *Citizenship under fire: democratic education in times of conflict*. Princeton: Princeton University Press.
- Benjamin, W. (1998). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Traducción de Roberto Blatt. Madrid: Taurus.
- Benjumea, M., Gutiérrez, A., Jaramillo, O. Mesa, A., y Pimienta, A. (2011). “Formación ciudadana (FC) y educación para la ciudadanía (EC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos”. En *Revista Temas*. Bucaramanga, Universidad Santo Tomás de Aquino, 3 (5), 211-224.
- Bergsten, F. y Calle, C. (4 de marzo de 2010). No más balas adentro ni fuera de las aulas. Periódico El Colombiano.
- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y cultura*, 32, 9-33.
- Blanco, N. (2001). La dimensión ideológica de los libros de texto. En *Kikiriki. Cooperación educativa*, 61, 50-56.
- Blanco, N. (2010). La Investigación en el ámbito del currículum y como método para su desarrollo. En J. Gimeno. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Bobbio, N. (Coord.). (1988). *Diccionario de política*. México: Siglo XXI
- Bodnar, Y. (1983). *Criterios para la elaboración de textos de primero y segundo grado de educación básica primaria*. Bogotá: MEN.
- Boelscher, V. (2009). La responsabilidad de las empresas privadas o privatizadas en el ámbito de los derechos humanos. En *Revista Nova et Vetera*, 18(62), 109-126.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Bolívar, A. y San Fabián, J. (2013). “La LOMCE ¿una nueva ley para mejorar la calidad educativa?”. En *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 21(1), 7-11.
- Bolívar, A., Mata, F. y Rodríguez, J. (Directores). (2006). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe.
- Bonastra, Q. (2011). Paisajes del delito y la inseguridad en las ciudades intermedias. En *Oñati socio-legal series*, 1(2), 1-14.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1995). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Brysk, A. (2009). Communicative action and human rights in Colombia: When words fail. En *Colombia Internacional*, 69, 36-49.
- Bustamante, G. (2010). Competencia Lingüística y Educación. En *Folios*, 31, 81-90.
- Caba, M. A. y Lopez, R. (2005). Actividades de participación y desarrollo de competencias de ciudadanía en educación primaria. En *Revista de Educación*, 336, 1.
- Caballero, P. (1996). Los procesos de gestión educativa en el marco de la descentralización. En *Revista Colombiana de Educación*, 33. Recuperado el 14 de mayo de 2013, de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce33_04ensa.pdf
- Calderón, J. H. (2007). *Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en los lineamientos curriculares y en los textos escolares de Ciencias Sociales de la educación en Colombia: análisis de casos*. (Tesis doctoral). Recuperada de fondos digitales Universidad de Sevilla. <http://fondosdigitales.us.es/>
- Calvo, G. (1995). Los proyectos educativos institucionales y la formación de docentes. Ponencia presentada en el Seminario “Nuevas formas de enseñar y de aprender”, organizado por OREALC-UNESCO. Santiago de Chile.
- Calle, F. B. (04 de marzo de 2010). No más balas adentro ni fuera de las aulas. *Periódico El Colombiano*. Recuperado el 20 de Septiembre de 2010, de http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/N/no_mas_balas_adentro_ni_fuera_de_las_aulas/no_mas_balas_adentro_ni_fuera_de_las_aulas.asp&strip=1
- Camacho, A. (1991). El ayer y el hoy en la violencia en Colombia: continuidades y discontinuidades. *Revista Análisis Político*, 12. Recuperado el 20 de Septiembre

de 2013, de
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/assets/own/analisis12.pdf>

- Campos, A. (2009). *Métodos mixtos de investigación*. Bogotá: Investigar Magisterio.
- Cáncer, P. y Mainer, I. (2000). Inmigración. En *Cuadernos de Pedagogía*, 295. 71-74. (Dentro del dossier de Fedicaria Enseñar historia en el siglo XXI).
- Carbonero, M., Antón, M., y Rojo, F. (2002). Visión de la violencia escolar desde la familia. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Recuperado el 01 de febrero de 2013, de: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>
- Cardona, P. (05 de septiembre de 2008). Profes se fueron y el malestar no demoró. En *Diario El Colombiano*. Recuperado el 09 de julio de 2013, de http://www.elcolombiano.com/historico/profes_se_fueron_y_el_malestar_no_demoro-AEEC_12640
- Cardoso, N. (2001). Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917. En *Revista Educación y Pedagogía*, 13 (29-30), 146-167.
- Carvajal, J. (2010). Seguridad global y lucha contra el terrorismo. En *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*, 33, 93-108.
- Carrillo, V. y Kucharz, T. (2006). *Colombia: terrorismo de Estado: testimonios de la guerra sucia contra los movimientos sociales*. Barcelona: Icaria.
- Carrión, F. (2005). La inseguridad ciudadana en América Latina. En *Quórum: revista de pensamiento iberoamericano*, 12, 29-52.
- Carrión, F. (2008). Violencia y medios de comunicación: populismo mediático. En *Urvio: revista latinoamericana de seguridad ciudadana*, 5, 7-12.
- Carrión, F. (2009). El sicariato: una realidad ausente. En *Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana*, 8, 29-40.
- Casas, T., Oller, M. y Pagès, J. (2010). *Ensenyar i aprendre la justícia*. Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.
- Casassus, J. (2002). Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*, 19 (75), 49-69.

- Castañeda, L. S. y Henao, J. I. (2006). *Diccionario de parlache*. Medellín: La Carreta Editores.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. En *Colombia Médica*, 34(3), 164-167.
- Castro, N. (2005). *Una larga noche: los caminos del conflicto en Colombia*. Berlín: Pro Business.
- Caurín, A. y Martínez, M. (2013). Análisis del concepto de biodiversidad en los libros de texto de segundo ciclo de primaria en la Comunidad Valenciana (España). *Perfiles educativos* [online]. 35 (141), 97-114.
- Chaux, E. (2004). *Introducción: Aproximación integral a la formación ciudadana. Competencias Ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Chenais, J. (1981). *Histoire de la violence*. París: Robert Laffond (ed.)
- Chernick, M. (2009). The Farc at the negotiation table. En V. M. Bouvier (Ed.). *Colombia: Building Peace in a Time of War*. Washington: United States Institute of Peace.
- Chona, G., Vargas, J. E., Fonseca, G. y Martínez, S. E. (2001). Formas de apropiación del discurso sobre competencias por parte de los profesores de ciencias naturales: un estudio desde el pensamiento de los profesores. En *Tecné, episteme y didaxis: revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*, 9, 80-94.
- Citizenship Foundation. (2004). *Teaching about controversial issues: guidance for schools*. London: Citizenship Foundation.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. (pp. 363-401). New York: Macmillan.
- Claret, A. Viafara, R. y Marín, M. (2008). Estudio curricular sobre la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental en instituciones educativas de Barranquilla. En *Studiositas*, 3(2), 5-21.
- Colegio Santa María del Rosario. (2010a). *Proyecto de área Ciencias Sociales (CSMR)*. Medellín: Colombia.

- Colegio Santa María del Rosario. (2010b). *Proyecto de área Filosofía (CSMR)*. Medellín: Colombia.
- Colegio Santa María del Rosario. (2010c). *Proyecto de área ética y valores (CSMR)*. Medellín: Colombia.
- Colmenares, G. (1997). *Historia Económica y social de Colombia*. Tomo I. 1537-1719. 5ª edición. Bogotá: Tercer Mundo.
- Coll, C. Pozo, J. I. Sarabia, B. y Balls, E. (1994). *Los contenidos en la Reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Conferencia Episcopal de Colombia. (2009). *Lineamientos de Educación Religiosa*. Medellín. Recuperado de <http://files.sgclajose.webnode.com.co/200000134-5f45061492/LINEAMIENTOS%20Y%20ESTANDARES%20E.R.E%20sexto%20-0nce.pdf>.
- Constitución Política de Colombia. República de Colombia. (1991). (Legislado).
- Contreras, S. A. (2008). ¿Qué Piensan los Profesores sobre sus Clases? Estudio sobre las Creencias Curriculares y las Creencias de Actuación Curricular. En *Formación Universitaria*, 1 (3), 3-11.
- Contreras, J. y Pérez, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Correa, A. Y Jiménez, A. (2003). Concepciones del profesorado sobre la Disciplina y Gestión del Aula. En *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 16, 87-104.
- Cotton, D., Winter, J. y Bailey, I. (2013). Researching the hidden currículum: intentional and unintended messages. En *Journal of geography in higher education*, 37 (2), 192-203. doi: 10.1080/03098265.2012.733684.
- Craig, C. y Ross, V. (2008). Cultivating the Image of teachers as Currículum Makers. In F.M. Conelly (Ed.), *The Sage Handbook of Currículum and Instruction* (pp. 282-305). Los Angeles/London: Sage.
- Crenshaw, M. (2006). La guerra contra el terrorismo: ¿están ganando los Estados Unidos? En *Análisis del Real Instituto Elcano (ARI)*, 105, 1-8. Recuperado el 23

de diciembre de 2013, de [http://www.realinstitutoelcano.org/analisis/1058/1058_Crenshaw EEUU Guerra Terrorismo.pdf](http://www.realinstitutoelcano.org/analisis/1058/1058_Crenshaw_EEUU_Guerra_Terrorismo.pdf)

- Creswell, J. W. (1995). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. London: Sage.
- Cuenca, J. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral, Departamento de didáctica de las ciencias y filosofía. Universidad de Huelva.
- Cuesta, R. (1999). La guerra como objeto de una didáctica crítica. En *Aula de innovación educativa*, 86, 6-7.
- Cuevas, A. M. (2 de febrero de 2013). La escuela entre las balas. *Periódico el Espectador*. Recuperado el 02 de febrero de 2013, de <http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/vivir/articulo-402549-escuela-entre-balas>
- Currier, J. M., Holland, J. M., Rojas-Flores, L., Herrera, S., y Foy, D. (2013). Morally Injurious Experiences and Meaning in Salvadorian Teachers Exposed to Violence. En *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0034092
- Daviaud, P. (2002). Une école pacifique dans un milieu sensible, que peut-on faire? En *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 191-207.
- David, W. (1999). School culture: Exploring the hidden currículum. *Adolescence*, 34 (135) 593-596.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Daza, A. (Comp.). (1998). *Experiencias de intervención en conflicto armado en Medellín, Tomo I y II*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- De Alba, N. (2003). Desigualdad y currículum. Propuestas y reflexiones acerca de un concepto clave en los proyectos curriculares innovadores. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 2. 85-91.

- De Alba, N. (2004). *La desigualdad social como contenido escolar. Un análisis desde la perspectiva del conocimiento profesional en Educación Secundaria*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Francisco F. García Pérez. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Deepa, N. (2010). Textbook Conflicts in South Asia: Politics of Memory and National Identity. En *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2 (2), 29-45.
- Decreto 0230 de 2002 (Febrero 11). Presidencia de la República de Colombia.
- Decreto 1290 de 2009 (Abril 16). Presidencia de la República de Colombia.
- Decreto 1340 de 1941 (Agosto 5). Presidencia de la República de Colombia.
- Decreto 1860 de 1994 (Agosto 3). Presidencia de la República de Colombia.
- Decreto 2388 de 1948 (Julio 15). Presidencia de la República de Colombia.
- Decreto de Ley 356 de 1994 (Febrero 11). Presidencia de la República de Colombia.
- De la Caba, M. A. y López, R. (2005). Actividades de participación y desarrollo de competencias de ciudadanía en los libros de texto de educación primaria de la comunidad autónoma vasca (conocimiento del medio). En *Revista de Educación*, 336, 77-396.
- De la Rosa, D. (2012). Del 'Bogotazo' al Día Nacional de la Memoria y Solidaridad con las Víctimas: Los nuevos sentidos del 9 de abril en Colombia. En *Aletheia: Revista de la Maestría en Historia y Memoria de la FaHCE*, 3 (5). Recuperada el 04 de Mayo de 2012, de <http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/>
- Denissen, M. (2010). Reintegrating Ex-Combatants into Civilian Life: The Case of the Paramilitaries in Colombia. En *Peace & Change*, 35 (2), 328-352. DOI: 10.1111/j.1468-0130.2009.00630.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). The Discipline and Practice of Qualitative Research. En *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition, 1-13. London: Sage Publications.
- Derrida, J. (1997). *Fuerza de ley: el fundamento místico de la autoridad*. Madrid: Tecnos.
- Devís, J., Fuentes, J. y Sparkes, A. (2005) ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. En *Revista Iberoamericana de educación*, 39, 73-90.

- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Díaz Barriga, A. (2005). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Recuperado el 14 de abril de 2012, de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>
- Díaz, M. (2008). Sobre el currículo: más allá del concepto. Introducción a una semiótica del currículo. En *Revista Colombiana de Educación Superior*, 1(0), 1-18.
- Dodera, G., Burroni, E., Lázaro, P. Y Piacentini, B. (2008). Concepciones y creencias de profesores sobre enseñanza y aprendizaje de la matemática. En *Revista Premisa de la Sociedad Argentina de Educación Matemática*. 39, 5-26. Recuperado de www.soarem.org.ar/Documentos/39%20Dodera.pdf
- Domenach, J. M. (1981). *La violencia y sus causas*. París: Editorial de la Unesco.
- Domenech, M. e Iñiguez, L. (2002). La construcción social de la violencia. *Athenea digital*, 2. Recuperado el 9 de septiembre de 2013, de <http://blues.uab.es/athenea/num2/domenech.pdf>
- Droba, D. D. (1931). Effect of various factors on militarism-pacifism. En *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26 (2), 141-153.
- Dubet, F. (2003). Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela. En J. Benedicto y M. L. Morán (coord.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*, pp. 219-234. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Ducasse, I. (1970). *Los cantos de Maldoror y otros textos*. Barcelona: Barral.
- Duch, Ll. (1998). *Mito, interpretación y cultura*. Barcelona: Herder.
- Duch, Ll. (2002). *Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Trotta.
- Dujanecka, M. (2010). En *Revista Bien común*, 184, 58-62. Recuperado el 30 de diciembre de 2013 de http://www.fundacionpreciado.org.mx/biencomun/bc184/M_Dunajecka.pdf.
- Duncan, G. (2006). Los señores de la guerra: de paramilitares, mafiosos y autodefensas en Colombia. Bogotá: Planeta.
- Durkheim, E. (1979). *Educación y Sociología*. Bogotá: Linotipo.

- Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. Quito: Abya-Yala.
- Dussel, I. (2006). *Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina*. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile: UNESCO.
- Eckhardt, F. (2010). Introduction: Contextualizing School Textbook Revision. En *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2 (2), 1-12.
- EDE. (2007). Buenas prácticas e intervenciones significativas en materia de educación para la Paz y los Derechos Humanos en la Comunidad Autónoma del País Vasco. En *Estudio de referencia en materia de educación para la paz y los derechos humanos en la CAPV*. Bilbao: Lukas Jaurilaritza.
- EDE, J. (2003). Medellín: fronteras de discriminación y espacios de guerra. Centro de Estudios de Opinión. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Antioquia. Recuperado el 11 de noviembre de 2013, de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/7172/6618>
- Edwards, M. E. (2003). La atención a la situación del mundo en la educación científica. Tesis doctoral. Universitat de Valencia.
- Eisner, E. (1979). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. (Second edition, 1994). New Jersey: MacMillan.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Embajada de España en Bogotá. (2005). El sector Editorial en Colombia. Oficina Económica y Comercial. Bogotá: Embajada de España.
- Empresarios por la Educación. (2004). *Quince experiencias para aprender ciudadanía y una más*. Bogotá: Grupo OP Gráficas.
- Esbec, E. y Echeburúa, E. (2010). Violencia y trastornos de la personalidad: implicaciones clínicas y forenses. En *Actas Españolas de Psiquiatría*, 38(5), 249-261.
- Escalante, F. (2009). ¿Puede México ser Colombia? Violencia, narcotráfico y Estado. En *Nueva sociedad*, 220, 84-96.

- Escudero, J. M., Bolívar, A., González, M. T., Moreno, J. M. (1997). Diseño y desarrollo del Currículum en la Educación Secundaria. En *Cuadernos de Formación del Profesorado*. Madrid: ICE, HORSORI.
- Espinar, E. (2003). *Violencia de género y procesos de empobrecimiento. Estudio de la violencia contra las mujeres por parte de su pareja o ex-pareja sentimental*. Tesis doctoral Universidad de Alicante.
- Espinosa, R. (2002). Espacio, conflicto y sociedad: una propuesta pedagógica para la enseñanza de la geografía. En *Revista Sociedad*, 5, 1-8. Recuperado el 10 de abril de 2013, de <http://www.sogeocol.edu.co/documentos/Espacio.pdf>
- Estupiñán, (2011). Historia de la “Constante Estructural Centralista” de la Constitución Territorial Colombiana, vista desde el nivel intermedio de gobierno. En *Diálogos de saberes*, 34, 129-162.
- Eusko Jaurlaritza (2004). *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la CAPV*. Vitoria-Gasteiz: Zure.
- Evans, R. (1988) Theacher Conceptions of History. En *Theory and Research in Social Education*, 17 (3), 210-40.
- Feliciano, L. y Jiménez, A. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. En *Revista española de pedagogía*, 64 (233), 105-122.
- Feliu, M. Y Hernández, F. (2013). *Didáctica de la guerra civil española*. Barcelona: Grao.
- Fernández, A. (2008). De la tradición de programas y planes de estudio a la introducción de la teoría curricular informada por el interés técnico. En M. A. Aristizábal, (ed). *Traslapamiento de la pedagogía por el currículo: Colombia 1970-1975. Voces y miradas sobre el paradigma anglosajón en educación. Primera parte*. (pp. 109-130). Popayán: Universidad del Cauca.
- Fernández, M. (1999). *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. (5ta Edición). Madrid: Pirámide.
- Fernández, J. y González, M. (1993) Las Ciencias Sociales Concepto y Clasificación. En *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. Nº 5, 67-72.
- Fernández, J. E. y Palomero, M. R. (2001). La violencia escolar: Un punto de vista global. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19-38.

- Fernández Nistales, M. T., Pérez, R. E., Peña, S. H. y Mercado, S. M. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. En *Rmie*, 16 (49), 571-596.
- Fernández, F. J., Trianes, M. V, De la Morena, M. L., Escobar, M., Infante, L. y Blanca, M. J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. En *Anales de psicología*, 27 (1), 102-108.
- Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados*, Documento de Trabajo No. 45. Lima: GRADE.
- Flinders, D. J., Noddings, N. y Thornton, S. J. (1986). The Null Curriculum: Its Theoretical Basis and Practical Implications. En *Curriculum Inquiry*, 16, (1) 33-42.
- Flórez, A. E. (2006). *Historias Trenzadas*. Bogotá: Educar Editores
- Forero, E. (2003). El desplazamiento interno forzado en Colombia. Institute for International Studies at the University of Notre Dame (Kellogg Institute – The Hellen Kellogg), Wodrow Wilson International Center for Scholars, Ideas para la Paz. Washington, D.C. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de <http://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/ACF842.doc>
- Foro de Sevilla. (2012). *Manifiesto por otra política educativa*. Madrid: Morata.
- Fortuna, M. (2012). Brasil en la cooperación regional para la lucha contra la violencia y el crimen organizado. En *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 97-98, 117-133.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: el nacimiento de las prisiones*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- França, W. (2014). Os conflitos entre israelenses e palestinos: implicações nos direitos humanos, na proteção do indivíduo e na segurança do oriente médio. En *Espaço Jurídico*, 15, (1), 57-74.
- Franklin, B. y Johnson, C. (2006). Lo que enseñan las escuelas: una historia social del currículum en los Estados Unidos desde 1950. En *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2), 1-29.
- Freud, S. (1976). ¿Por qué la Guerra? En S. Freud. *Obras Completas*, Tomo XXII, Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Freedman, E. (2007). Is Teaching for Social Justice Undemocratic?. En *Harvard Educational Review*, 77(4), 442-473.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores
- Fuentes, E. (1998). Concepciones, conocimiento y práctica docente del profesorado de las Ciencias Sociales. En *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 2, 121-144.
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la Mirada*. Medellín: La Carreta.
- Galeano, M. E. (2009). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad EAFIT
- Galindo, L. E., Ortiz, J. G., Rueda, W. P., Guarín, O. y Parra, I. F. (2010). *Hipertexto sociales 10*. Bogotá: Santillana.
- Galindo L. E., Ortiz, J. G., Borja, J. H. y Odermatt, K. (2010). En *Nueva Economía y Política I*. Bogotá: Santillana.
- Galtung (1995). *Investigaciones Teóricas: Sociedad y Cultura Contemporáneas*. Madrid: Tecnos.
- Gantus, C. (2006). Apuntes sobre la enseñanza de la Filosofía en contextos marginales. *II Jornadas internacionales de Filosofía: "Infancias en la filosofía: experimentar el pensar; pensar la experiencia"*. Organizado por Ediciones Novedades Educativas y Auspiciado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 06 de junio de 2012, de <http://www.noveduc.com/2dasjornadas/trabajosaceptados.htm>
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Evaluación de un programa de Educación para la Paz durante la adolescencia: efectos en el autoconcepto, y en el concepto de los inmigrantes, de la paz y la violencia. En *Revista de investigación en educación*, 1 (9), 102-111.
- García, A. (2005). ¿Ante la cuarta guerra mundial? En *Sistema: Revista de ciencias sociales*, 186, 29-44.
- García, F. (2004). El tratamiento didáctico de los conflictos ambientales. En *La Educación Ambiental en Andalucía. Actas del III Congreso Andaluz de Educación*

- Ambiental*. (Celebrado en Córdoba los días 23, 24 y 25 de octubre de 2003), pp. 224-232. Sevilla, Junta de Andalucía.
- García, F. F. y De Alba N. (2003). Navegando contra la guerra: Internet como espacio educativo y arma de movilización crítica. En *Revista Aula de Innovación Educativa*, 123-124, 22-26.
- García, J. y De Lissovoy, N. (2013). Doing school time: the hidden currículum goes to prison. En *Journal for Critical Education Policy Studies*, 11 (4), 49-69.
- Garrido, M. (2003). *Violencia, televisión y publicidad. Análisis narrativo de los spots publicitarios de contenido violento*. Sevilla: Alfar.
- Geertz, C. (1957). Ritual and Social Change: A Javanese Example. En *American Anthropologist*, 59: 32-54.
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Giménez, G. (2004). Pluralidad y unidad de las ciencias sociales. En *Estudios Sociológicos*, 22 (2), 267-282.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (Coord). (1992). *La evaluación de la reforma de las enseñanzas medias en la comunidad valenciana*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència.
- Gimeno, J. (1997). *Docencia y cultura escolar*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Gimeno, J. (2002). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (11ª reimpresión). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Giraldo, E. (2009) Una mirada a las implicaciones de la teoría curricular en la formación de los maestros. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (8), 1-5.
- Giraldo, G. E. y González, E. M. (2009). Acerca de la participación de los profesores en el currículum. En *Unipluriversidad*, 9 (1), 1-11.

- Giraldo, E., Ossa, A. y Cadavid, A. M. (s.f.). Discursos Curriculares en Colombia. Inédito.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- Glasser, B.G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gómez, H. (1998). *Hacia un desarrollo humano, en Educación: La Agenda del Siglo XXI*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo.
- Gómez, M. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Pereira: Editorial Papiro.
- González, E. (2000). La definición y la caracterización de la violencia desde el punto de vista de las ciencias sociales. En *Arbor*, 167 (657), 153-185. doi:10.3989/arbor.2000.i657.1154
- González, E. (2006). El problema de la violencia: Conceptualización y perspectivas de análisis desde las ciencias sociales. Investigaciones Sociales. En *Revista del Instituto de Investigaciones Histórico Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima)*, 17, 173-216.
- González García, E. (2005). Del uso y abuso de los libros de texto: criterios de selección. En *Revista de educación de la Universidad de Granada*.18. 269-281.
- González, J. F. (2011). *El Medio Urbano como ámbito de conocimientos escolar. Análisis y propuestas a partir de un estudio de concepciones de alumnado de Bogotá* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla). Recuperada el 25 de enero de 2013, de http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/1520/K_Tesis-PROV33.pdf
- González, N. (Coord.). (2012). *Educación para la ciudadanía global desde el currículo*. Barcelona: Fundació Solidaritat UB.
- González, N., Alfaro, C., Baldó, A., Gómez, J., Sigiran, S. y Uribe, A. (2012). *Recerca per la pau des de Filosofia de batxillerat*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Goyes, I. y Uscátegui, M. (2004). *Incidencias de la acreditación en los currículos universitarios*. Bogotá: ASCUN.

- Goodlad, J. I. (2001). Curriculum as field of study. En T. Husén y T. N. Postlethwaite (Eds.). *The international Encyclopedia of Education*, Second Edition, Vol 3. Oxford: Pergamon.
- Goodson, I. F. (1988). *The Making of Currículum. Collected Essays*. London: The Falmer Press.
- Goodson, I. F. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. En *Revista de Educación*, 295, 7-37.
- Goodson, I. F. (2003). Estudio del currículum. Casos y métodos. Buenos Aires: Amorrortu
- Goodson, I. F. (2005). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis de currículum*. Madrid: Morata.
- Grup Embolic. (1998). “Cómo enseñar filosofía con la ayuda del cine”. En *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*. 11. 76-82.
- Guba, E. (1981). Criteria for Assesing the truthworthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ Annual*, 29 (2). 75-91. En J. Gimeno y A. Pérez. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Guerrero, M. E. (2011). Formación para la investigación y programas de posgrado. En *Studiositas*, 6 (1), 19-35.
- Guerrero Pulido, J. F. (2009). El cambio organizacional por incorporación de espacios educativos virtuales. Caso: Universidad Nacional Experimental del Táchira. En *Acción Pedagógica*, 18 (1), 52-64.
- Guevara, R. (2000). Currículum Nulo: ¿Cómo dijo? En *Contexto Educativo - Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 8. 1-5.
- Guha, R. (2002). *Las voces de la Historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Gutiérrez, F. (2006). Tendencias del homicidio político en Colombia 1975-2004: una discusión preliminar. En Gutiérrez, F. y Barón, M. *Nuestra Guerra sin Nombre Transformaciones del conflicto armado en Colombia* (pp. 267-306). Bogotá: Norma editores.

- Gutiérrez, I. (2013). La yesca libanesa y el polvorín de Oriente Medio. El impacto de las revoluciones árabes. *África América Latina*. En *Cuadernos: Revista de análisis sur-norte para una cooperación solidaria*, 51, págs. 59-68.
- Gutiérrez, A., Palacios, A. y Torrego, L. (2010). Formar al profesorado inicialmente en habilidades y competencias en TIC: perfiles de una experiencia colaboradora. En *Revista de educación*, 352, 149-178.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Buenos Aires: Taurus.
- Haddad, B. y Schwedler, J. (2013). Editors' Introduction to Teaching about the Middle East Since the Arab Uprisings. En *SP: Political Science & Politics*, 46, 211-216. Doi: 10.1017/S1049096513000152.
- Hand, M. (2008). What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. En *Educational Theory*, 58, (2), 213–228.
- Harillo, S. (2014). Educación para la paz en Euskadi. Camino recorrido, camino por recorrer. En *Pueblos – Revista de Información y Debate*, 63. Recuperado el 20 de julio de 2012 de <http://www.revistapueblos.org/?p=18158>
- Harvey, R. (2010). *Los libertadores: la lucha por la independencia de América Latina: 1810-1830*. Barcelona: RBA.
- Harris, M. (2007). *Antropología Cultural*. Alianza: Madrid.
- Harris, S. (2006). *El acoso en la escuela: los agresores, las víctimas y los espectadores*. [traducción de Roc Filella Escolà]. Barcelona : Paidós.
- Harris, S., Oakley, C. y Picchioni, M. (2013). Quantifying violence in mental health research. En *Aggression and Violent Behavior*, 18 (6), 695-701.
- Heidegger, M. (2009). *Tiempo y Ser*. Madrid: Tecnos.
- Heilman, E. (2001). Teachers' perspectives on real work challenges for social studies education. En *Theory and Research in Social Education*, 29(4), 696-733.
- Helfrich, L. y Kurtrnbach, S. (2006). *Colombia, caminos para salir de la violencia*. Fráncfort: Iberoamericana / Vervuert.
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia 1918-1957* (2da ed.). Bogotá: Plaza y Janes Editores.

- Henao, J. I. y Castañeda, L. S. (2001). *El parlache*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Heninger, L. (2005). Educación en emergencias. ¿Quién está haciendo qué y dónde? En *Revista Migraciones Forzadas*, 22, 7.
- Hernández, A. (2010). “Didáctica de la filosofía en tiempos posmodernos. Temas significativos a partir del contexto vital de los estudiantes”. En *Revista Paideia*. 89. 345-356.
- Hernández, G. (2011). Medellín hoy: unas notas sobre la violencia en Colombia desde el otro lado del Atlántico. En *Encrucijadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 1, 96-105.
- Hernández Cifuentes, Y. C. (2013). Comienza a visibilizarse el desplazamiento intraurbano en Colombia. Instituto Popular de Capacitación. Recuperado el 15 de diciembre de 2013, de http://www.ipc.org.co/agenciadeprensa/index.php?option=com_content&view=article&id=778&Itemid=176
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, M. C. y Jilmar, C. (Comp.). (2001). *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: Plaza & Janés Editores.
- Hess, D. (2005). How do teacher`s political view influences teaching about controversial issues?. En *Social education*, 69 (1), 47-48.
- Hobbes, T. (2002). *Leviatán: la materia, forma y poder de un Estado eclesiástico y civil*. Madrid: Alianza
- Hsiao, D. (2011). Estudio del proceso para la integración de las tic en el currículo de ele en la universidad de Tamkang (Taiwán). Trabajo de fin de máster. Facultat de Formació del Professorat. Universitat de Barcelona.
- Huhle, R. (2001). La violencia paramilitar en Colombia: Historia, estructuras, políticas del Estado e impacto político. En *Revista del CESLA (Centro de estudios Latinoamericanos de la Universidad de Varsovia)*, 2, 64-81.
- Huizinga, T., Handelzalts, A., Nieveen, N. y Voogt, J. (2013). Teacher involvement in curriculum design: Need for support to enhance teachers’ design expertise. En *Journal of Curriculum Studies*. Versión electrónica, 10. [Recuperado el 01 de Diciembre de 2013].

- Human Righth Watch. (1998). *Guerra sin cuartel. Colombia y el Derecho Internacional Humanitario*. United States of America: Human Righth Watch.
- Human Righth Watch. (2010). *Paramilitaries' heirs*. United States of America: Human Righth Watch.
- Human Righth Watch. (2013). *Human righth watch: 2013 world report*. United States of America: Human Righth Watch.
- Iafrancesco, G.M. (1999). *La Gestión Curricular: Problemática y Perspectivas*. Bogotá: Libros & Libros.
- Ibarra, P. y Idoyaga, P. (1998). Racionalidad democrática, transmisión ideológica y medios de comunicación. En *ZER*, 5, 157-181.
- Iglesias, L. (30 de octubre de 2014). La 'violencia de Estado', en clase. En *Diario El Mundo*. Recuperado el 30 de enero de 2013, de <http://www.elmundo.es/pais-vasco/2014/10/30/5452147122601d9a7c8b4577.html>
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Grao.
- Imbert, G. (1992). *Los escenarios de la violencia: conductas anómicas y orden social en la España actual*. Barcelona: Icaria.
- Institución Educativa Rural Santa Elena. (2003a). *Proyecto Educativo Institucional I.E. R. Santa Elena*. Medellín: Colombia.
- Institución Educativa Rural Santa Elena. (2009a). *Plan de estudios. Área de Ciencias sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia I.E. R. Santa Elena*. Medellín: Colombia.
- Institución Educativa Rural Santa Elena. (2009b). *Plan de estudios. Área de educación ética y en valores humanos I.E. R. Santa Elena*. Medellín: Colombia.
- Institución Educativa Rural Santa Elena. (2003b). *Plan de estudios. Área de Educación Religiosa I.E. R. Santa Elena*. Medellín: Colombia.
- Institución Educativa Pedro Claver Aguirre. (2008). *Proyecto Educativo Institucional I.E. Pedro Claver Aguirre*. Medellín: Colombia.
- Institución Educativa Pedro Claver Aguirre. (2007a). *Proyecto de área Filosofía I.E. Pedro Claver Aguirre*. Medellín: Colombia.

- Institución Educativa Pedro Claver Aguirre. (2007b). *Proyecto de área ética y valores I.E. Pedro Claver Aguirre*. Medellín: Colombia.
- Institución Educativa Pedro Claver Aguirre. (2007c). *Proyecto de área ciencias sociales I.E. Pedro Claver Aguirre*. Medellín: Colombia.
- International Amnesty (2013). *Annual report: 2013*. London: International Amnesty.
- IPC. (30 de noviembre de 2010). Escuela y conflicto urbano: relación que preocupa en Medellín. Instituto Popular de Capacitación. Medellín: IPC.
- Iriarte C., González, M. y López, N. (2010). Estudio de creencias, actitudes y actuaciones del profesorado en torno a la educación para la convivencia a través del cuestionario de competencia social para el profesorado. En *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 222, 217-240.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jaeger, W. (2007). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo, J. C. (04 Marzo de 2013). Fronteras invisibles: miedo y movilidad en Medellín. En *Razón Pública*. Recuperado el 12 de febrero de 2013, de <http://www.razonpublica.com/index.php/regiones-temas-31/3590-fronteras-invisibles-miedo-y-movilidad-en-medellin.html>
- Jares, X. (1995). Los sustratos teóricos de la educación para la paz. En *Cuaderno No. 8*.
- Jares, X. (1999). *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Jares, X. (2006). El papel de la investigación y la educación para la paz ante la violencia terrorista. La respuesta educativa en el País Vasco. En X. Jares, M. Mancisidor y M. Oianguren. (coords). *El papel de la investigación para la paz ante la violencia en el País Vasco*. Bilbao: Bakeaz, 27-47.
- Jares, X. (2008). Los libros de texto. En *Cuadernos de pedagogía*, 380, 54-69.
- Jiménez, A. B. (2005). Las teorías implícitas del profesorado sobre los distintos ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje: la interacción profesor-alumno en los tres niveles educativos. En *Revista Currículum*, 18, 211-236.

- Jiménez, A.B., Guzmán, R. y Rodríguez, S. (2005). Las teorías implícitas del profesorado sobre el curriculum en centros multiculturales de Educación Primaria. Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Servicio de Publicaciones: Universidad de La Laguna.
- Johnson, K. (17 de octubre 2012). Neo-paramilitares y 'bacrim', con su mirada en la paz. En *Corporación Nuevo Arcoiris*. Recuperado el 03 de diciembre de 2013, de <http://www.arcoiris.com.co/2012/10/neo-paramilitares-y-bacrim-con-su-mirada-en-la-paz/>
- Jones, K. (2004). Thoroughly Post-Modern Mary. A Biographic Narrative Interview With Mary Gergen. En *Forum Qualitative Social Research*, 5 (3), 1-23.
- Journell, W. (2011). Teachers' Controversial Issue Decisions Related to Race, Gender, and Religion During the 2008 Presidential Election. En *Theory & Research in Social Education*, 39 (3), 348-392.
- Kalmanovitz, S. (1986). *Economía y Nación: una breve historia de Colombia*. Bogotá: 1986
- Kanayet, F. y Torrente, C. (2005). *Contribución de las competencias ciudadanas al rompimiento del ciclo de la violencia en Colombia: Un estudio a nivel nacional con niños, niñas y jóvenes de quinto y noveno grado*. Psicología. Universidad de los Andes.
- Kant, E. (1978). *Sobre Pedagogía. Textos*. J. Kupfer (Trad). Montevideo: Universidad de la República.
- Kant, I. (1784). *¿Qué es la ilustración?* R. Aramayo (Trad.). (2009). Madrid: Alianza.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Kvamen, E. (2005). Cape Town – nuevos ímpetus para formar redes. En *Revista Migraciones Forzadas*, 22, 4-6.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lara-Cinisomo, S., Sidle, A., Daugherty, L., Howes, C. y Karoly L. (2009). Estudio cualitativo sobre las creencias de educadores de niños pequeños acerca de experiencias claves para clases preescolares. *Investigación y práctica de la niñez temprana*, 11 (1). [Revista electrónica: <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/lara-sp.html>].

- Leake, B. y Leake, D. (2005). Mentoring the Marginal Urban School Teacher. En *Education and Urban Society*, 28, 90-102.
- Leiva, J. (2009). Educación y conflicto en escuelas interculturales valores y concepciones pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural. En *Educación y diversidad = Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 3, 107-149.
- Leming, J. (1992). Ideological perspectives within the social studies profession: An empirical examination of the “two cultures” thesis. En *Theory and Research in Social Education*, 20(3), 293-312.
- Lenis, C. A. (2010). Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia. En *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (58), 137-15.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros.
- Ley 115, República de Colombia. (1994) (Legislado).
- Ley 387, República de Colombia. (1997) (Legislado).
- Lipman, M. (1988a). *El descubrimiento de Harry*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (1988b). *Investigación filosófica. Manual del profesor para acompañar al descubrimiento de Harry Stottlemeier*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press, Education. New York: USA.
- Lira, Y., Vela, H. A. y Vela, H. A. (2014) La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. En *Innovación Educativa*, 14 (64), 123-144.
- Llopis, R. (1996). *Cultura política e identidad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- López, A. L. (2010). El origen del mal como privación en la filosofía de G.W. Leibniz. En *Revista de Filosofía Universidad de Costa Rica*, XLVIII (123-124), 149-154.
- Lukas, J. K., Santiago, K., Marchesi, A., Pérez, E.M. Martín, A., Álvarez, N., Lamarca, I., Hernández, J., López, F. Martínez-Acha, V., Barceló, F., Francisco, S., Llano, I., Oca, N., y Pagola, A. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.

- Malagón, L. A. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Malamud, C. (1995). El partido demócrata progresista: un intento fallido de construir un partido nacional liberal-conservador. *Desarrollo económico*, 35 (138), 289-308.
- Maldonado, C. A., Prieto, F. A., Cote, J. A. y Cobos, F. A. (2010). *Hipertexto sociales II*. Bogotá: Santillana.
- Manrique, M. (2004). *"Aprenderás a no llorar": niños combatientes en Colombia*. Bogotá: Gente Nueva.
- Margolin, G. y Gordis, E. (2000). The effects of family and community violence on children. En *Annual Review of Psychology*, 51, 445-479.
- Marín, E. M. (2009). OING y derechos humanos en Colombia: Un golpe ineludible y vigoroso de la sociedad civil. En *Colombia Internacional*, 69, 70-85.
- Marín, L. D. (2012). Centro de consolidación regional de Bajo Cauca: desplazamiento forzado, dinámicas de violencia y acciones de estado. En *Revista Forum*, 2 (3), 151-183.
- Martínez Boom, A. (2003). Tecnología instruccional y tecnología educativa en Colombia. En A. Martínez, C. Noguera y J. Castro. *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez, J. (1995). Interrogando al material curricular (Guión para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo curricular). En J. G. Mínguez y M. Beas. (Coord.). *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur.
- Martínez, J. (2001). Óxido sobre el currículum en plena era digital (Crítica a la tecnología del libro de texto). En *Kikiriki. Cooperación educativa*, 61, 22-29.
- Martínez, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Martínez, J. (2005). Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera. En *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, 28, 219-234.
- Martínez, J. (2009). Currículum Basura. En *Cuadernos de Pedagogía*, 409, 9.
- Martínez, J. (2010). La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad. En J. Gimeno (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

- Martínez, J. y Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto una dialéctica siempre abierta. En J. Gimeno (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. pp. 246-268. Madrid: Morata.
- Martínez, M. Sauleda, N. y Güenter, H. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. En *Teaching and Teacher Education*, 17, 965–977.
- Martinic, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 17-33.
- Martins, M. J. D. y Mogarro, M. J. (2010). A Educação para a Cidadania no século XXI. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 185-202.
- Marrero, J. (1988). Teorías implícitas y Planificación del profesor. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vinculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodriguez y J. Marrero. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. (pp. 243-276). Madrid: Visor.
- Marrero, J. (2010a). El currículum que es interpretado. En J. Gimeno. (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Marrero, J. (2010b). Teorías implícitas del profesorado y currículum. En *Cuadernos de pedagogía*, 197, 66-69.
- Marrou, H. (2004). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Madrid: Akal.
- Mayor, M. (2003). Educación para la paz. En *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 6, 17-24.
- McLaren, P. (1994). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (4ª Ed. 2005). México: Siglo XXI.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona. Paidós.
- McLaren, S. (2011). *¡Bienvenidos a tiempos interesantes!* La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.

- Medellín cómo vamos. (2009). Informe de indicadores y objetivos sobre cómo vamos en Educación. Recuperado el 10 de octubre de 2013, de <http://www.medellincomovamos.org/file/643/download/643>
- Medina, G. (1998). Jóvenes y guerra urbana en Medellín. En A. Daza. (Comp.). *Experiencias de intervención en conflicto armado en Medellín, Tomo I*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Medina, M. (1989). Bases urbanas de la violencia en Colombia 1945 - 1950, 1984 - 1988. En *Revista Historia crítica*, 1, 1-48.
- Mejía, J. E. (13 de agosto 2010). La 'guerra' azota escuelas en Medellín. *Revista Semana*. Recuperado el 25 de agosto de 2010, de <http://www.semana.com/nacion/articulo/la-guerra-azota-escuelas-medellin/120497-3>
- Mejía, W. (2001). Libros de texto escolar en Colombia. Índice analítico de leyes, decretos y resoluciones (1886-2000). En *Revista Educación y Pedagogía*, 13 (29-30), 271-334.
- Mèlich, J. C. (2001). *La ausencia del testimonio: ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Barcelona: Anthropos.
- Mèlich, J. C. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. En *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de Investigación*, 5, 115-123.
- Melo, M. E. (2008). La educación para la ciudadanía una contribución para una cultura de paz. Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación: comunicaciones del XIV congreso nacional y III Iberoamericano de Pedagogía (Memorias). Recuperado el 25 de agosto de 2010, de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCCIUDADANIA/R1177_MelodeAlmeida.pdf
- Melo, V., Machicado, J. A., Pinto, M. T., Hensel, F., Morales, L., Rojas, D. M. y Mora, Patricia. (2009). En *Viajeros sociales 11*. Colombia: Editorial Norma.
- Méndez, A., Sierra, B. y Mañana, J. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. En *Revista de educación*, 362, 2013, 737-761.
- Merchán, F. (2003). Trabajar con la guerra en los centros escolares: el problema de los materiales curriculares. En *Aula de innovación educativa*, 123-124, 18-21.
- Merchán, F. y García, F. (1997). El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria. En *Aula de Innovación Educativa*, 61, 9-12.

- Merino, A. y Ruiz, M. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: McGraw-Hill.
- Merlinsky, G. (2006). La Entrevista como Forma de Conocimiento y como Texto Negociado. En *Cinta Moebio*, 27, 27-33.
- Ministerio de Educación Nacional. (1995). *Orientaciones para la evaluación y selección de textos escolares*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos curriculares*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Indicadores de logros curriculares*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares Constitución Política y Democracia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares ética y valores*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares ciencias naturales y educación ambiental*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares ciencias sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Experiencias significativas, para poblaciones vulnerables*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones para la enseñanza de la filosofía*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Lineamientos curriculares “Cátedra de estudios afrocolombianos”*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Lineamientos de formación docente para la atención diferencial y pertinente de niños, niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad, situación de desplazamiento y en contextos de violencia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Guía N° 49: Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (S/F). Lineamientos curriculares. [Página web oficial]. Recuperado el 12 de abril de 2013, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80860.html>
- Moncada, E. (2013). The Politics of Urban Violence: Challenges for Development in the Global South. En *Studies in Comparative International Development*, 48 (3), 217-239.
- Monroy, J. C. (11 de Diciembre 2009). Violencias rajaron D.H. en Medellín, dice la Personería. *Periódico El Colombiano*. pp. A10.
- Montoya, D. (s.f). Llegaron los Paras. La llegada del Paramilitarismo a Medellín. Centro de Estudios Estratégicos de Política y Relaciones Internacionales CEPRI. Recuperado el 20 de agosto de 2013, de http://cepri.upb.edu.co/index.php?option=com_k2&view=item&id=10:llegaron-los-paras-la-llegada-del-paramilitarismo-a-medell%C3%ADn&Itemid=128
- Montoya, J. (2014). Currículum studies in Colombia. En W. Pinar (Coord.). En *International Handbook of Curriculum Research*. New York: Routledge.
- Mora, W. M. (2012). Ambientalización curricular en la educación superior: un estudio cualitativo de las ideas del profesorado. En *Revista Profesorado*, 16(2), 77-103.
- Morales, G., Kiss, D. y Guarda, A. (2006). El libro de texto escolar como interventor socio cultural en la construcción de la identidad cultural. En *Impulso, Piracicaba*, 17(42), 21-28.
- Moreno, A. (2008). Campesinos en el Sur del Tolima. Estudio de caso 1960- 1965. En *Historia y espacio*, 30, 1-26.

- Moreno, M. C., Moreno, P. J., Sánchez, I. y Muñoz M. V. (2004). Incidencia del maltrato entre iguales durante la adolescencia en España. En *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 4, 307-316.
- Morelli, S. y Santofimio, J. O. (1991). *El centralismo en la nueva constitución política colombiana*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Mouraz, A., Leite, C y Fernandes, P. (2013). Teachers' role in curriculum design in Portuguese schools. En *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19 (5), 478-491.
- Nahoum, V. (2002). Cultura de la guerra y contemporaneidad: ¿la "purificación étnica" es una práctica "de otros tiempos"? En *Revista Nómadas*, 16, 64-74.
- Nair, D. (2010). Textbook Conflicts in South Asia: Politics of Memory and National Identity. En *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2 (2), 29-45.
- Navarro, P. y Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En J. Delgado y J. Gutierrez. (Coord). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, pp. 177-208. Madrid: Síntesis.
- Niemi, H. (2013). The finish teacher education: teachers for equity and professional autonomy. En *Revista española de educación comparada*. 22. 117-138.
- Niglas, K. (2004). The combined use of qualitative and quantitative methods in educational research. Dissertation degree of doctor philosophiae. Faculty of Educational Sciences, Tallinn Pedagogical University, Tallinn, Estonia. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de http://e-ait.tlulib.ee/66/1/niglas_katrin2.pdf
- Noguera, C. E., Martínez, A. y Castro, J. O. (2003). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Noreña, H. E. (2007). *Los paramilitares en Medellín la desmovilización del bloque Cacique Nutibara. Un estudio de caso. Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magíster en Ciencia Política*. Universidad de Antioquia. Instituto de estudios políticos. Medellín. Recuperado el 09 de septiembre, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iep/tesis/norena.pdf>.
- Oliver, C. (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado: aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. En *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12 (1), 63-75.

- O'Malley, B. (2007). *“Education under attack: A global study on targeted political and military violence against education staff, students, teachers, union and government officials, aid workers and institutions”*. (Informe ED/EFA/2007/ME/18). UNESCO.
- O'Malley, B. (2010). *“Education under attack: A global study on targeted political and military violence against education staff, students, teachers, union and government officials, aid workers and institutions”*. (Informe 2010/ED/EFA/MRT/PI/30). UNESCO.
- Onfray, M. (2005). *Antimanual de filosofía*. Madrid: Edaf.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Resolución 217 A (III). París: Organización de las Naciones Unidas.
- Opfer, V. y Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. En *Review of Educational Research*, 81 (3), 376–407.
- Ortiz, A. (2004). La encuesta y el tratamiento de datos en la detección de necesidades formativas de las personas adultas desde la perspectiva del profesorado. En *Guadalbullón: Revista de educación*, 12, 85-116.
- Ortiz Ariza, C. (2002). El papel de los medios de comunicación en una situación de violencia como la colombiana. En *Revista Latina de Comunicación Social*, 48. Recuperado el 26 de mayo de 2014, de: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/2002/latina49abril/4902ortiz.htm>
- Ortiz, J. (1988). La justificación del mal y el nacimiento de la estética. Leibniz y Baumgarten. En *Anuario Filosófico*, 21, 151–157.
- Ortiz, J. G. y Galindo, L. E. (2010). *Hipertextos sociales*. Bogotá: Santillana.
- Orue, I. y Calvete, E. (2010). Elaboración y validación de un cuestionario para medir la exposición a la violencia en infancia y adolescencia. En *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10 (2), 279-292.
- Osorio, S. (2012). Conflicto, violencia y paz: un acercamiento científico, filosófico y bioético. En *Revista Latinoamericana de bioética*, 12 (2), 52-69.
- Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos. En *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, nº 11, Enero. Madrid: Universidad Carlos III.

- Oviedo, R. (2013). Tierra, guerra y bandidos en la realidad colombiana. En *Tendencias*, 14 (1), 67-89.
- Pagès, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. En *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, 14. Madrid: UNED.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. En *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269.
- Pajares, F. (1992). Teacher`s beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. En *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Palacio, D. (2006). El pensamiento del profesor: una reflexión desde la práctica aulica. En *Hologramática*, 3(5), 19-42.
- Pareja, D. J. (26 de mayo de 2013). Escuela en la línea de fuego. En *Periódico El Mundo*. Recuperado el 27 de mayo de 2013, de http://www.elmundo.com/movil/noticia_detalle.php?idx=216834&
- Pareja, A., Mejía, L., Molina, A., Lenis, L. E., Saldarriaga, A. M., Echeverri D. S., Montoya, M. C., Pino, J. E., Saldarriaga A. V., Montoya E. Y. y Zapata, A.D. (2009). *Guía para la elaboración del plan de estudios y la malla curricular de los colegios del distrito lasallista de Medellín*. Distrito Lasallista de Medellín. Plan de Estudios y Malla Curricular. Medellín. Recuperado el 01 de diciembre de 2013, de http://www.delasalle.edu.co/files/P_E.pdf
- Parra, J. (1997). *Bases para una teoría de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica*. Tesis Doctoral Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Pecaut, D. y González, L. (1997). Presente, pasado y futuro de la violencia en Colombia. En *Desarrollo Económico*, 36 (144), 891-930.
- Peiró, S. (2001). *Indisciplina y violencia en educación*. Recuperado el 14 de enero de 2013, de <http://violencia.dste.ua.es/>
- Peiró, S. (2014). Material de clase: subjetividad del educando. Investigación en convivencia y conflictos. Máster universitario en investigación educativa. Universitat de Alicante.

- PEI I. E. Sol de Oriente. (2009). Proyecto educativo institucional. Institución Educativa Sol de Oriente. Medellín.
- Penalva, C. (2002). El tratamiento de la violencia en los medios de comunicación. En *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*. Universidad de Alicante. 10, 395- 410.
- Peña, L. B. (1991). El libro de texto como problema de la calidad educativa. En L. B. Peña (Coord). En *La calidad del libro de texto, Volumen IV*. (pp. 56-73). Bogotá: Plazas Impresores.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. En *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), 15-29.
- Pérez Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Jiménez, J. (2007). Violencia y miedo en los medios de comunicación. La paradoja del bombero pirómano. En *Daimon, revista internacional de filosofía*, 42, 83-92.
- Pérez Colomé, J. (2010). El camino de la paz en Oriente Medio. En *El Ciervo: revista mensual de pensamiento y cultura*, 714-715, 19-20.
- Pérez, N. y Contreras, J. (Comp.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Personería de Medellín. (2009). *Informe ejecutivo sobre la situación de los derechos humanos en la ciudad de Medellín*. Medellín: Personería de Medellín.
- Personería de Medellín. (2010). *Informe de seguridad de la Personería de Medellín*. Medellín: Personería de Medellín.
- Personería de Medellín. (2012). *Informe sobre la situación de los derechos humanos en la ciudad de Medellín*. Medellín: Personería de Medellín.
- Perry, (2001). La economía colombiana desde el 70 hasta nuestros días. En A. Tirado (Dir.). *Nueva historia de Colombia*, Tomo 5, pp. 202. Bogotá: Planeta.
- Phillips, D. (2012). Aspects of education for democratic citizenship in post-war Germany. En *Oxford review of education*, 38 (5), 567-581.
- Pibernat, L. (1999). ¿Y si lo que sobra es la filosofía? En *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 20, 29-40.

- Pineda, J. y García, F. (2011). La construcción de un ámbito de investigación escolar sobre el conflicto, la violencia y la guerra. En *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 68, 82-91.
- Pinilla, A. V. (2003). El Compendio de historia de Colombia del Manual de Henao y Arrubla y la difusión del Imaginario Nacional a Comienzos del Siglo XX. En *Revista Colombiana de Educación*, 45, 110-132.
- Podeh, E. (2010). Univocality within Multivocality: The Israeli-Arab-Palestinian Conflict as Reflected in Israeli History Textbooks, 2000–2010. En *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2 (2), 46-62.
- Popkewitz, T. (2010). Estudios curriculares y la historia del presente. En *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 355-370.
- Posner, G. (1998). *Análisis de currículo*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Postholm, M. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. En *Educational Research*, 54 (4), 405-429.
- Potter, J. y Hepburn, A. (2005). Qualitative Interviews in Psychology: Problems and Possibilities. En *Qualitative Research in Psychology*, 2, 1-27.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- Price, J. (2008). Educators' conceptions of democracy. En D. E. Lund y P. R. Carr (Eds.). En *Doing democracy: Striving for political literacy and social justice* (pp.122-137). New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Price, P. (2011). Education in Emergencies: Benefits, Best Practices, and Partnerships. *Issue-Specific Briefing Paper Humanitarian Assistance in Complex Emergencies*. University of Denver.
- Prieto, F. A., Maldonado, C.A., Cote, J. A. y Cobos F. A. (2010). *Hipertexto sociales 9*. Bogotá: Santillana.
- Quiceno, C. H. (1988). *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia (1900-1935)*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Quiceno, C. H. (2003). *Crónicas históricas de la educación Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Quintela, M. (2009). Enfoque de la enseñanza filosófica centrada en problemas. *Publicación de la Asociación Filosófica del Uruguay*. Montevideo. [Versión electrónica].

- Quinto, M. T. (2005). Los aprietos de formar y deformar entrevistadores. En *Ciencias Sociales Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 11 (21), 137-158.
- Ramírez, P. (2009). Concepciones del profesorado de ciencias sociales. En *Innovación y experiencias*. Revista digital, 15, 1-18.
- Ramírez-Pardo, P. (2012). Las pedagogías críticas: un lenguaje de la posibilidad para la universidad y sus maestros. En *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), 189-202.
- Ramírez, T. (2002). El texto escolar como objeto de reflexión e investigación. En *Docencia Universitaria*, 3(2), 101-124,
- Ramírez, M. T. y Téllez, J. P. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el Siglo XX. *Borradores de economía*, 379, 1-74. Recuperado el 05 de octubre de 2011, de <http://banrep.gov.co/es/contenidos/publicacion/la-educacion-primaria-y-secundaria-en-colombia-en-el-siglo-xx>
- Randi, J. y Corno, L. (2000). Los profesores como innovadores. En B. J. Biddle, T. L. Good, y I. F. Goodson. (Coord.). *La enseñanza y los profesores III*. pp. 169-237. Barcelona: Paidós.
- Rawls, J. (2010). *La Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Real Academia de la Lengua. (2001). *Diccionario de la lengua española (DRAE)* (22ª Edición). Madrid: RAE.
- Red Española de Filosofía. (2012). “Comunicado de prensa sobre el segundo borrador de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)”. [Versión electrónica: <http://redfilosofia.es/>].
- Reguillo, R. (2008). Las múltiples fronteras de la violencia: jóvenes latinoamericanos entre la precarización y el desencanto. En *Pensamiento Iberoamericano*, 3, 205-225.
- Reid, W. (2002). *El estudio del currículum desde un enfoque deliberador y su relación con el pluralismo crítico*. En I. Westbury. (Comp.). ¿Hacia dónde va el currículum?. La contribución de la teoría deliberadora. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Rengifo, A. A. (2008). El sicariato en la literatura colombiana: Aproximación desde algunas novelas. En *Cuadernos de Postgrado* (Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle), 2, 98-118.

- Reyes, R. (2011). "La vida no vale nada": Violencia, imagen y cuerpo en la "Guerra contra el narcotráfico" en México. En *Sociedad y Equidad: Revista de Humanidades, Ciencias Sociales, Artes y Comunicaciones*, 1, 1-8. Recuperado el 09 de junio de 2013, de <http://www.sye.uchile.cl/index.php/RSE/article/viewFile/10604/10840>
- Reyes, L., Perafán, G. y Salcedo, L. (2001). Explorando creencias acerca de la naturaleza de la enseñanza en maestros de Ciencias Naturales del grado sexto en Bogotá, D. C. En *Tecné, episteme y didaxis: revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*, 10, 22-3.
- Rincón, O. (2009). Narco.estética y narco.cultura en Narco.lombia. En *Nueva Sociedad*, 222, 147-163.
- Rodrigo M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez, S. P. (2010). Construcción de la memoria oficial en el Centenario de la Independencia: el Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla. En *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, 32, 23-42.
- Rodríguez, S. y Acosta, W. (2007). La emergencia de la didáctica de las ciencias sociales: ¿campo en consolidación o en disgregación?. En *Revista Folios*. No. 25. 37-52.
- Rosales, C. (2010). Educación para la ciudadanía ¿un reto a la innovación en la enseñanza? En *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 23. 25-53.
- Rousseau, J. J. (2007). *El contrato social o principios de derecho político* (5ª ed.). Madrid: Tecnos.
- Rozada, J. (2003). Un aula y una guerra. El diálogo como método y la actualidad como tema en la educación primaria. En *Aula de innovación educativa*, 123-124, 31-33.
- Ruchniewicz, K. (2008). The History of the German-Polish Textbook Commission. Paper. International Seminar. Textbook Revision and Peace Education Revisited. Past Experiences-Present Expectations. Beijing, Chinese Academy of Social Science.
- Rufail, E.A. y Escobar, M. (2010). Los procesos de cambio en el mundo árabe. En *Studia politicae*, 21, 81-93.

- Ruiz, L. (2006). *La escuela: territorio en la frontera. Tipología de los conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín*. Medellín: Instituto Popular de Capacitación (IPC).
- Ruiz, Y. (2003). *Biología, cultura y violencia*. Fòrum de recerca, 8. Vuitenes jornades de foment de la investigació. Universitat Jaume I. Castelló de la Plana.
- Ruiz, G. y Salazar, R. (2014). Bakeaz Blai: Programa Pedagógico con Víctimas Educadoras. En *Oñati socio-legal series*, 4 (3), 525-549.
- Runge, A. K. y Garcés, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. En *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9, (2), 13-25
- Sáez, J. M. (2013). Tecnología educativa en primaria. Valoraciones de los docentes. En *En-clave pedagógica: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 13, 139-148.
- Sáez, P. (1999). La guerra como ventana para comprender el mundo una lectura desde la educación para la paz. En *Aula de innovación educativa*, 86, 26-30.
- Salamanca, M. (2008). Un ajedrez del conflicto armado. En F. Gómez. *Colombia en su laberinto: una mirada al conflicto*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Sánchez, A. (2013). La reinención de Medellín. En *Lecturas de Economía*, 78, 185-227.
- Sánchez, F. V. (2008). *Viajeros Sociales 9*. Bogotá: Editorial Norma.
- Sánchez, G. (2009). El uso de la imágenes en la clase e/le para el desarrollo de la expresión oral y escrita. En *Suplementos MarcoELE: Revista de didáctica español lengua extranjera*, 8, 1-7. Recuperado el 29 de julio de 2013, de http://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf
- Sánchez, F. Díaz A. M. y Formisano, M. (2003). Conflicto, violencia y actividad criminal en Colombia: un análisis espacial. En *Documento CEDE 2003-05* (Edición electrónica), 1-60.
- Sánchez, G., Sánchez, L. A., Abad, J. y Bello, M. N. (2011). *La huella invisible de la guerra: Desplazamiento forzado en la Comuna 13*. Grupo de Memoria Histórica. Bogotá: Taurus.
- Sandín, M. (2010). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

- San Martín, A. (1985). *Estudio de los procesos de pensamiento del profesor*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación Universidad de Valencia.
- Sanmartín, J. (1995). *Investigaciones Teóricas: Sociedad y Cultura Contemporáneas*. Madrid: Tecnos.
- Sanmartín, J. (2004). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J. (2008). ¿Hay violencia justa? Reflexiones sobre la violencia y la justicia basada en los derechos humanos. En *Δαιμων. Revista de Filosofía*, 43, 7-14.
- Sarbach, A. (2005). *¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación*. Tesis doctoral Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia.
- Sarmiento, N. (2008). ¿Bondad o estrategia? Tejiendo responsabilidad social en el mundo del carbón. En *Revista Colombia Internacional*, 67, 132 – 151.
- Savater, F. (2004). La Lucha contra el terrorismo. En *Archivos del presente: Revista latinoamericana de temas internacionales*, 9, (33), 23-39.
- Scarlett, M. (2009). Imagining a world beyond genocide: teaching about transitional justice. *Social Studies*, 100 (4), 169-176.
- Schwab, J. (1969). *The practical: A language for curriculum*. En *School Review*, 78 (1). 1-24.
- Sémelin, J. (1983). *Pour sortir de la violence*. París: Les édition ouvrières.
- Sémelin, J. (2002). *La no violencia explicada a les meves filles*. Barcelona: Empuries.
- Senis, J. (2004). Valores, literatura y libros de texto (una propuesta para el estudio de los valores en los libros de texto de primaria). En *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 2, 215-230.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Informe: Violencia entre compañeros en la escuela*. Serie documentos 9, Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Paterna: Goaprint.
- Serrano, F. G., Rodríguez, G. y Ochoa, D. (2006). *Filosofía II*. Bogotá: Santillana.
- Serrate, R. (2007). *Bullying acoso escolar: guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. Madrid : Laberinto.

- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. En *Educational Researcher*, 15(2) 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. En *Harvard Educational Review*, 57(1) 1-22.
- Silva, T. (1995). *Escuela conocimiento y currículum*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Silva, T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sinclair, M. (2007). Education in emergencies. En *Commonwealth Education Partnerships – annual edition*, 52-56.
- Sorel, G. (1976). *Reflexiones sobre la violencia*. Madrid: Alianza.
- Soto, D. (2003). La descentralización en Colombia.: Centralismo o autonomía. En *Revista Opera*, 3, 133-152.
- Spivak, G. C. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? En *OrbisTertius*, 3 (6), 175-235.
- Stake, R. (1994). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steinar, K. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stoppino, M. (1988). *Violencia*. En Bobio, Norberto (Coord.). *Diccionario de política*. México: Siglo XXI.
- Suárez, E. (2013). BACRIM: Herederos de los grupos paramilitares en Colombia. Recuperado el 21 de noviembre de 2013, de <http://infosurhoy.com/es/articulos/saii/features/main/2013/09/18/feature-02>
- Suárez, H. (2003). *Un país que huye “Volumen 2” Desplazamiento y violencia en una nación fragmentada*. Consultoría para el Desplazamiento Forzado y los Derechos Humanos (CODHES). Bogotá, D.C: Gente Nueva.
- Suárez Vanegas, J. (2012). BACRIM: bandas criminales. Observatorio de Derecho Internacional Humanitario. Bogotá. Recuperado el 26 de diciembre de 2013, de <http://www.observatoriodih.org/>

- Suri, M. y Doganay, A. (2009). Hidden Currículum on Gaining the Value of Respect for Human Dignity: A Qualitative Study in Two Elementary Schools in Adana. En *Kuram ve uygulamada egitim bilimleri* (Turkey), 9 (2), 925-940.
- Suri, Z. (2012). The Effect of Hidden Currículum on Character Education Process of Primary School Students. En *Kuram ve uygulamada egitim bilimleri* (Turkey), 12 (2), 1526-1534.
- Táboas, M. y Rey, A. (2011). Las imágenes en los libros de texto de Educación Física de la ESO: modelos corporales y actividad física. En *Revista de educación*, 354, 293-294.
- Thibaud, C. (2005). Formas de guerra y mutación del Ejército durante la guerra de la independencia en Colombia y Venezuela. En J.E. Rodríguez (Coord.). *Revolución, independencia y las nuevas naciones de América*, pp. 339-364. Fundación MAPFRE.
- Thornton, S. (1989). *Aspiration and practice: Teachers as instructional gatekeepers in social studies*. Artículo presentado en la 70ª Reunion Annual de la American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Ting, L., Sanders, S. y Smith, P. (2002). The Teachers' Reactions to School Violence Scale: Psychometric Properties and Scale Development. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 1006-1019.
- Torok, R. (2007). The Re-historicisation and Increased Contextualisation of Curriculum and Its Associated Pedagogies. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 3(1), 67-81.
- Totten, M. (2013). No exit: Why the US can't leave the Middle East. En *World Affairs*, 176 (4), 8-14.
- Totten, S. (2001). Addressing the "null currículum": teaching about genocides other than the holocaust. En *Social Education*. 65 (4), 309-314.
- Torrente, C. y Kanayet, F. (2006). *Contribución de las competencias ciudadanas al rompimiento de la violencia en Colombia: Un estudio a nivel nacional*. Documentos CESO No. 115. Facultad de Ciencias Sociales. Bogotá: Uniandes.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

- Torres, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. En *Cuadernos de pedagogía*. 217, 60-67.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid. Morata.
- Torres, J. C. y Duque, H. (1994). El Proceso de descentralización Educativa en Colombia. En *Revista colombiana de Educación*, 29, 7-50.
- Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*. Lyon: Chronique sociale.
- Trejo, R. (2011). La filosofía en la educación media superior en el Estado de Chiapas: notas para un estudio. En G. Vargas, (Comp.). *La situación de la filosofía en la Educación Media Superior*. México: Editorial Torres Asociados.
- Tremblay, R. (2000). Reflexions sur la didactique de la philosophie. En *Marge des enseignements de Michel Tozzi. RRT*, 17.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (1974). *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la cooperación y la Paz y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2007a). *La filosofía: una escuela de la libertad*. [Edición original en francés 2007, edición en español 2011]. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2007b). *Education under attack: A global study on targeted political and military violence against education staff, students, teachers, union and government officials, aid workers and institutions*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Londres: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2009). *Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- UNESCO. (2010). *Education under attack: A global study on targeted political and military violence against education staff, students, teachers, union and government officials, aid workers and institutions*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2011). *La filosofía una escuela de libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas de futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Uribe, M. (2004). El giro en la mirada. En M. Galeano. *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La Carreta Editores.
- Urteaga, E. (2009). Orígenes e inicios de los estudios culturales. En *Gazeta de antropología*, 25 (1), 1-17. Recuperado el 15 de septiembre de 2013, de <http://hdl.handle.net/10481/6872>.
- Valencia, F. y Mazuera, V. (2006). La Gráfico del manual de convivencia en la vida escolar. Elementos para su comprensión. En *Revista científica Guillermo de Ockham*, 4 (1), 119-131.
- Valero, L. F. y Altaba, E. (2002). La violencia globalizada: algunas consideraciones. En *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(4), 1-4.
- Valles, M. (2009). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológicos No. 32*. Madrid: CIS.
- Valls, R. y López, A. (Eds.) (2002). *La dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Síntesis: Madrid.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. En *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3, (1), 119-139.
- Vargas, A. y García, V. (2008). Violencia urbana, seguridad ciudadana y políticas públicas: la reducción de la violencia en las ciudades de Bogotá y Medellín. En *Pensamiento Iberoamericano*, 2, 249-270.
- Vasco, C. E. (1991). Significado educativo del libro de texto. En L. B. Peña. (Edt.), *La calidad del libro de texto, Volumen IV*. (pp. 14-36). Bogotá: Plazas Impresores.
- Vasco, C. E. (2003). Hay que educar el cerebro, la mano y el corazón (Entrevista). En *Al tablero*, 19, 3-6.

- Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). Los estudios de caso. Una aproximación teórica. En Vázquez, R. y Angulo, F. (Coord.). *Introducción a los estudios de caso. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. pp. 15-51. Málaga: Aljibe.
- Veas, C. (2013). Violencia en los colegios y agresiones a profesores. En *Revista de Pedagogía FIDE*, 476, 30-35.
- Vera, J. y Moreno, J. (2007). El pensamiento del profesorado en educación física ante la cesión de responsabilidad en la evaluación del alumnado. En *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (2), 1-15.
- Vera, M. I. Soriano, M. C. y Seva, F. (2008). Modificación de las concepciones del profesorado de secundaria de ciencias sociales, después de la utilización de las TIC en sus aulas. En R. M. Avila, M. A. Cruz, M. C. Díez. *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado*, pp 643-654. Jaén: MEC.
- Vezub, L. (2010). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. En *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (1). 1-23.
- Viater, G. (2011). Cosmos vs caos, sujeto o circunstancias: ¿cuál es el origen del mal?. En *Claves del pensamiento*, 9, 41-51.
- Walker, D. (1982). Curriculum theory in many things to many people. En *Theory into Practice*, 21(1), 62-65.
- Wellinga, K. (2002). Cantando a los traficantes. En K. Vanden, y M. Van Delden. En *Foro hispánico: revista hispánica de Flandes y Holanda*, 22, 137-154.
- Westbury, I. (Compl.). (2002) *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora*. (Anuario 2001: Revista de estudios del currículum). Barcelona: Pomares.
- Westbury, I. (2005). "Reconsidering Schwabs's "Practicals": a response to Peter Hlebowitsh's Generational ideas in currículum: a historical triangulation". En *Currículum Inquiry*, 35 (1), 80-101.
- White, J. (2007). Evidence of Primary, Secondary, and Collateral Paraphilias Left at Serial Murder and Sex Offender Crime Scenes. En *Journal of Forensic Sciences*, 52 (5), 1194-1201.

- Whitty, G. y Power, S. (2008). ¿Más allá del estado y el Mercado? La evolución de los modos de gobierno. En M. Casassus, M. F. Enguita y E. Terrén (Coords.). *Repensando la organización escolar y nuevos desarrollos*. Madrid: Akal.
- Wieviorka, M. (2003). Violence and the subject. En *Thesis Eleven*, Number 73, 42–50.
- Witker, I. (2005). Occidente ante las nuevas tipologías del terrorismo. En *Estudios públicos*, 98, 227-253.
- Yonezawa, S., Jones, M. y Robb, N. (2011). Teacher Resilience in Urban Schools. The Importance of Technical Knowledge, Professional Community, and Leadership Opportunities. En *Urban Education*, 46(5), 913-931.
- Yuksel, S. (2006). The role of hidden curricula on the resistance behavior of undergraduate students in psychological counseling and guidance at a Turkish University. En *Asia Pacific Education Review*, 7 (1), 94-107.
- Zeuli, J. S., y Buchmann, M. (1988). Implementation of teacherthinking research as curriculum deliberation. En *Journal of Curriculum Studies*, 20(2), 141-154.
- Zuluaga, O. L. (2001). Entre Lancaster y Pestalozzi: Los Manuales para la Formación de Maestros en Colombia, 1822-1868. En *Revista Educación y Pedagogía*, 13 (29-30), 46-49.

ANEXOS

Anexo No. 1 – Instrumento Fase I.

INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL GRADO DE CORRESPONDENCIA DE CONTENIDOS CURRICULARES QUE TRATEN SOBRE VIOLENCIA DIRECTA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR

La investigación en la que se enmarca la presente encuesta, se proyecta observar la manera en que se le ha dado y se le da tratamiento al fenómeno de la violencia directa como contenido curricular, esto es, la proyección de dicho fenómeno de violencia en el currículum escolar. Toda vez que uno de los fines de la educación propuestos en la legislación educativa colombiana sea "la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad" (Ley 115,1994).

Aclaración: En las siguientes preguntas se hace alusión a violencia directa entendida como violencia armada.

Instrucciones generales:

1. A continuación ponemos a su consideración un listado de juicios relacionados con la violencia directa y el currículum.
2. Le solicitamos se pronuncie con sinceridad ante las cuestiones presentadas; cualquier objeción que tenga le exime de la respuesta.
3. Señale su opinión para cada ítem poniendo una " X " en la casilla que corresponda, de acuerdo con el siguiente esquema para las preguntas tipo Likert (y si prefiere no referirse a algún enunciado marque la casilla en blanco que está al final):

1	2	3	4	5	6
Si está totalmente en desacuerdo	Si está bastante en desacuerdo	Si está en desacuerdo	Si está de acuerdo	Si está bastante de acuerdo	Si está totalmente de acuerdo

1	2	3	4	5	6	
---	---	---	---	---	---	--

Si prefiere no pronunciarse en éste ítem señálelo

4. Para las preguntas de distinta selección señale con una “X” en la casilla que corresponda.
5. Se garantiza el anonimato y total confidencialidad en sus respuestas

TIPIFICACIÓN DE LA MUESTRA

a) **Género de quien contesta:** Hombre Mujer

b) **Edad:** Menor de 30 años Entre 30 y 50 años Mayor de 50 años

c) **Años de experiencia como docente** (Incluyendo los años en otros establecimientos):

Menos de 1 año Entre 1 y 3 años Entre 3 años y 5 años

Entre 5 y 10 años Más de 10 años

6. **Naturaleza del establecimiento educativo al cual pertenece:**

7. Estatal Privada Rural-estatal

e) **Área(s) de conocimiento a la(s) que pertenece(n) la(s) materias que dicta actualmente:**

C. Sociales	C. Naturales	Artística	Ética	Educ. física	Religión	H. Lengua castellana e idiomas
Filosofía	C. Económicas	C. Políticas	Media técnica		Matemáticas	Tecnología e informática

f) **Grados en los que dicta materias actualmente:** 6º 7º 8º 9º 10º 11º

g) **A lo largo de su trayectoria docente ha tenido que trabajar alguna vez con la temática de la**

violencia directa: Sí No

¡Muchas gracias por su colaboración y por el tiempo dedicado!

I. EN EL CONTEXTO DE LA PRACTICA DOCENTE

		Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Prefiero no pronunciarme
1	La violencia directa circunda la ciudad en la cual desempeño mi labor como docente	1	2	3	4	5	6	
2	Creo que la violencia directa "castiga" la institución educativa y la comunidad educativa en la cual me desempeño	1	2	3	4	5	6	
3	He sentido miedo de ir a trabajar, por las situaciones de violencia directa en las que se ha visto la institución educativa, el barrio o la ciudad	1	2	3	4	5	6	
4	Para no tener problemas es mejor no hablar en clase de la violencia directa que ocurre en el barrio, la ciudad o el país	1	2	3	4	5	6	
5	Nunca me he encontrado en situaciones de peligro en el aula o en la institución donde me desempeño	1	2	3	4	5	6	
6	Nunca he trabajado con algún tipo de presión por actores armados o por otros agentes que pueden ser violentos	1	2	3	4	5	6	
7	Considero que los problemas de la calle no tienen nada que ver con los contenidos del currículo	1	2	3	4	5	6	
8	Los contextos de violencia directa no afectan mi quehacer diario como maestro en la institución educativa donde me desempeño	1	2	3	4	5	6	
9	El proyecto Educativo Institucional contempla proyectos para la sana convivencia.	1	2	3	4	5	6	
10	Creo que hablar con mis estudiantes de temas de violencia directa puede traerme problemas para desarrollar normalmente la labor docente	1	2	3	4	5	6	
11	El Proyecto Educativo Institucional se ocupa de plantear las situaciones de violencia directa existentes	1	2	3	4	5	6	
12	Creo que la legislación educativa está diseñada para atender las necesidades reales de las comunidades afectadas por entornos de violencia directa	1	2	3	4	5	6	
13	El Proyecto Educativo Institucional busca la manera de erradicar las situaciones de violencia existentes	1	2	3	4	5	6	

I. EN EL CONTEXTO DE LA PRACTICA DOCENTE (Continuación)

		Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Prefiero no pronunciarme
14	A los estudiantes se les debería formar políticamente para que puedan construir sociedades más pacíficas	1	2	3	4	5	6	
15	Como maestro/a estoy capacitado/a para estructurar las unidades didácticas, el planeador y las mallas curriculares de acuerdo a la realidad social en la que trabajo día a día	1	2	3	4	5	6	
16	Considero que los libros de texto deben integrar como contenido curricular la realidad violenta que padece el barrio, la ciudad o el país	1	2	3	4	5	6	
17	Los hechos de violencia directa obligan o me han obligado a reorganizar mis clases para hablar con los estudiantes de ese tema	1	2	3	4	5	6	
18	Considero que existe relación entre los hechos de violencia directa y el rendimiento académico de los estudiantes	1	2	3	4	5	6	

19. ¿Presta atención a que desde sus clases los alumnos reflexionen sobre los hechos de violencia directa que circundan el barrio, la ciudad o el país?:

Sí

No

¿De qué manera?

20. En torno a tratar el tema de la violencia directa en tus clases te centras en que los estudiantes:

Al menos no ignoren el tema	Lo conozcan	Lo comprendan	Lo puedan expresar en clase	Reflexionen sobre ello	Prefiero no pronunciarme en este tema

21. En el temario de su materia hay algún contenido que tenga que ver con la violencia directa que ocurre en del barrio, la ciudad o el país:

22. Pondere el siguiente **material curricular** en las respectiva escalas de valor y teniendo en cuenta dos criterios, el **A** y el **B**:

Material Curricular	A					B				
	Incluye contenidos curriculares sobre violencia directa					¿Utilizo ese material curricular con ese tipo de contenidos para mis clases?				
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
El libro de Texto (libro guía)										
La unidad didáctica o la malla curricular										
El PEI										
Otros materiales curriculares (Videos, revistas, folletos, etc.)										

23. ¿Cree usted necesario que existan espacios para poder hablar sobre la violencia directa que afecta el barrio o la ciudad, con los padres de familia?

Sí

No

24. En mi labor como docente he sentido amenazada mi seguridad personal e integridad por parte de

	Nunca	En alguna ocasión	Frecuentemente	Muy frecuentemente	Prefiero no pronunciarme en este tema
Estudiantes					
Padres de Familia					
Cualquier actor de violencia armada					

25. Durante toda mi experiencia docente he tenido conocimiento de actos de violencia directa contra:

	Nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Prefiero no pronunciarme en este tema
Estudiantes				
Directivos				
Maestros				

26. La violencia directa afecta su labor como docente de manera:

Ninguna	Muy ligera	Ligera	En cierta manera	Importante	Muy Importante

27. Considero que en la institución educativa en la cual me desempeño circundan o han circundado hechos de violencia directa:

Nunca	Alguna vez	Frecuentemente	Siempre

Prefiero no pronunciarme en este tema

28. En los contenidos de mi unidad didáctica, malla curricular o planeador se incluyen, como contenido curricular, temas sobre la violencia directa: Sí No

Si su respuesta anterior fue afirmativa, señale si se aborda la violencia que ocurre en:

En el Mundo	En Colombia	En la ciudad	En el barrio

Prefiero no pronunciarme en este tema

29. Debería ser normal hablar abiertamente con mis estudiantes sobre la violencia que se vive en:

En el Mundo	En Colombia	En la ciudad	En el barrio

Prefiero no pronunciarme en este tema

30. Las directrices curriculares de la legislación educativa colombiana contemplan los problemas relacionados con la violencia directa:

En absoluto	Poco	Creo que algo	Mucho	Suficientemente

Prefiero no pronunciarme en este tema

31. Para que los procesos pedagógicos mitiguen la violencia en cualquiera de sus manifestaciones, se debe:

Transformar los currícula de la institución educativa	
Cambiar los libros de texto	
Replantear el currículum	
Dejar el currículum tal cual está	

32. ¿Se habla entre profesores de violencia directa y su relación con el currículum escolar?

Nunca	Alguna que otra vez	Frecuentemente	Siempre

Prefiero no pronunciarme en este tema

33. ¿De dónde le llega la información sobre violencia en el país, el barrio o la ciudad?

Medios de comunicación Estudios académicos o científicos El decir de la gente

Las autoridades educativas Estudiantes y padres de familia

Prefiero no pronunciarme en este tema

34. ¿Ha presenciado algún hecho de violencia directa en alguna institución educativa donde haya trabajado?

Nunca Alguna vez Frecuentemente Prefiero no pronunciarme en este tema

35. Me sentí tranquilo contestando el presente cuestionario

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Prefiere no pronunciarse
1	2	3	4	5	6	

36. Alguna opinión sobre este tema que quiera manifestar:

Anexo No. 2 – Instrumento Fase II.

GUIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES.

- 1) ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?
- 2) ¿Qué instancias median para la selección de contenidos y temas para sus clases?
¿De qué manera planifica usted las clases?
- 3) ¿Qué editoriales o textos escolares utiliza para la planificación de las clases o para la clase misma?
- 4) Defina los siguientes términos tal cual los entienda:
 - Violencia
 - Conflicto
 - Guerra
 - Conflicto armado urbano
- 5) ¿Cómo describiría usted la ciudad de Medellín?
- 6) ¿Cómo describiría usted el barrio o el sector donde está ubicado el colegio?
- 7) Cuando sucede algo grave en el país o en la ciudad de Medellín (Un coche-bomba, la noticia de un secuestro, una masacre, un tiroteo, entre otros) ¿Se habla de ellos con los estudiantes? ¿De qué manera se habla?
- 8) Y cuando esos hechos ocurren en el barrio o el sector cercano al colegio ¿Se habla de ello con los y las estudiantes?; es decir, ¿Se puede hablar de ello?
- 9) ¿Cuál es la respuesta de los y las estudiantes cuando se les plantea esos temas en clase?
- 10) ¿Considera que el curriculum escolar debe abordar temas con esas problemáticas sociales? ¿Cómo? ¿De qué manera?
- 11) En su planificación de aula ¿tiene en consideración contenidos curriculares que hablen ese tipo de conflictos sociales?
- 12) ¿Se ha llegado a sentir incomodo o temeroso de tratar estos temas, en clase, con sus estudiantes en alguna ocasión?

13) ¿Por qué consideras que los maestros temen hablar de estos temas?

14) ¿Qué opina usted de la escuela en tanto solución a esos problemas sociales?

Anexo No. 3 – Tabla de códigos de las entrevistas.

PREGUNTA/TEMA	CÓDIGO Y SUB-CÓDIGO							
Forma de planificación de las clases.	1.1 Unidad didáctica		1.2 Diario	1.3 Malla curricular		1.4 Proyecto	1.5 Sin documento específico de planeación	
2. Material utilizado para la planeación curricular o para la clase misma.	2.1 Libro de texto	2.1.1 Santillana	2.2 Otros libros		2.2.1 Normales	2.3 Internet	2.4 Sin libros	2.5 Varias opciones
2.1.2 Norma		2.2.2 Universitarios						
2.1.3 Voluntad		2.2.3 Especializados						
2.1.4 Mac Graw Hill								
2.1.5 Educar Editores								
2.1.6 Cualquier L de T								
2.1.7 Libros y libros								
2.1.8 Verbo Divino								
3. Significado de Violencia	3.1 Directa (Agresión o intervención física)		3.2 Indirecta	3. 2.1 Falta de reconocimiento		3.3 Combinación de criterios (Directa e indirecta)		3.4 Desconocimiento del concepto
3.2.2. Irrespeto moral								
4. Significado de Conflicto	4.1 Falta de acuerdo o diferencia de criterios (visión negativa)			4. 2 Relación (visión positiva)		4.3 Sinónimo de violencia	4.4 Desconocimiento del concepto	
5. Significado de Guerra	5.1 Daño efectivo entre personas (visión negativa y extrema)		5.2 Lucha	5.3 Sinónimo de violencia		5.4 Evasión en la respuesta		
6. Significado de Conflicto armado urbano	6.1 Violencia.ciudad	6.1.1 por toma de poder		6.2 Conflicto.ciudad		6.3 Evasión en la respuesta		
7. Percepción del entorno ciudad (Medellín)	7.1 Ciudad contraste		7.1.1 Enseña y agrede		7.2 Ciudad violenta		7.3 Ciudad de sueños	7.4 Evasión en la respuesta
			7.1.2 Diversa					
			7.1.3 oportunidad y pobreza					

Anexo No. 3 – Tabla de códigos de las entrevistas. (Continuación)

PREGUNTA/TEMA	CÓDIGO Y SUB-CÓDIGO									
8. Percepción del entorno (barrio)	8.1 Violento			8.2 Con problemas			8.3 Privilegiado		8.4 Evasión en la respuesta	
9. ¿Se habla de la violencia directa que acontece en el país?	9. 1 Sí	9.1.1 El mismo estudiante lo aborda		9.2 No	9.2.1 no está plan de estudio		9.3 Ambiguo (Sí y No)		9.3.1 Si los estudiantes lo solicitan	
10. Estrategias utilizadas para hablar de la violencia directa en el país.	10. 1 Medios de comunicación	10.1.1 Televisión	10.2 C.tenido escolar	10.2.1 C.tenido conceptual	10.3 Rflxión moral	10.3.1 Laica	10.4 Cto estudiantes (Vivencias)	10.5 Anulación	10.6 Vivencia personal profesor	
10.1.2 Telediaro		10.2.2 C.tenido procedimental		10.3.2 religiosa						
10.1.3 Narconovelas		10.2.3 Literatura								
10.1.4 Internet										
11. ¿Se habla de la violencia directa que acontece en el barrio?	11.1 Sí					11.2 No.				

Anexo No. 3 – Tabla de códigos de las entrevistas. (Continuación)

PREGUNTA/TEMA	CÓDIGO Y SUB-CÓDIGO								
12. Estrategias utilizadas para hablar de la violencia directa en el barrio.	12.1 Cto estudiantes	12.1.1 Testimonio	12.2 Comentario personal del profesor	12.2.1 Reflexión moral	12.3 Diálogo	12.3.1 cuestionar a través de preguntas	12.4 Anulación 12.4.1 Tratamiento genérico	12.5 C.tenido escolar	12.5.1 Ctenido procediment al
			12.2.2 testimonio profesor	12.3.2 escuchar		12.5.2 Ctenido Conceptual			
			12.2.3 Reflexión laica	12.3.3 jornada gral de reflexión		12.4.2 no esté en plan de estudios colegio	Sociodrama		
13. Consideración sobre el tratamiento de dichas temáticas sobre violencia en el currículum.	13.1 Es importante	13.1.1.Es importante y se trata	13.2 No se tratan esos temas	13.2.1. No está en el plan de estudios			13.3 Evasión de la pregunta	13.4 propuesta	
		13.1.1.Es importante y no se trata		13.2.2. No se tiene pero si se puede llegar a tener					
				13.2.3. Anulación					
14. Respuesta de los estudiantes ante el tratamiento de dichos contenidos.	14. 1. Receptividad y participación		14.2. Escuchar y borrar			14.3. Hermetismo	14.4 resistencia		

Anexo No. 3 – Tabla de códigos de las entrevistas. (Continuación)

PREGUNTA/TEMA	CÓDIGO Y SUB-CÓDIGO			
15. Sentimientos de los maestros al tratar la temática	15.1. Miedo	15.2. Tranquilidad	15. 3. Otros sentimientos	15.3.1 inseguridad
				15.3.2. dolor
				15.3.3. incomodidad
				15.3.4. indiferencia
				15.3.5. inquietud
				15.3.2. ignorancia