



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

TERRITORIALIDADES CRUZADAS, ENTRE CIUDAD Y ESCUELA:

El Currículo y los fenómenos de violencia urbana que trascienden el territorio escolar.

- **Un estudio de caso en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez – Medellín.**

**Trabajo presentado para optar por el título de Licenciado en Educación Básica con
Énfasis en Ciencias Sociales:**

DANIEL FELIPE GÓMEZ RODAS

MELISSA ANDREA VILLALBA RAMOS

Facultad de Educación

Asesor:

Edisson Cuervo Montoya



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

AGRADECIMIENTOS:

Somos herederos de lo que nuestros maestros nos han brindado, y, de igual manera, esta investigación lleva esa impronta de lo que somos. Disfrutamos inmensamente, y también sufrimos, en un proceso que, a nuestro juicio, es el cierre adecuado para lo que son estos seis años de formación en este pregrado. Y, a lo largo de estos años de camino, quedan muchas personas a quienes agradecer.

Le damos gracias a aquellos amigos que, desde su ayuda académica hasta los momentos de ocio en los corredores de la facultad, marcaron nuestros caminos, nos formaron de distintas maneras, e imprimieron su huella en nuestros gustos y subjetividades. Seis años suenan a un largo periodo de tiempo, sin embargo, de su lado, se han hecho más cortos, y esto nos llena de felicidad y de nostalgia a la vez.

Agradecemos de manera especial al Doctor Edison Cuervo Montoya, que con orgullo podemos decir, fue nuestro asesor, quien, con la constancia y paciencia de quien pone su nombre en lo que hace, nos dio luces y nos guio en medio de este proceso de investigación. De su lado aprendimos grandes cosas, tanto de la vida académica, como personal. ¡Infinitas gracias!

Y, sobre cualquier cosa, reconocemos la ayuda, la paciencia, el apoyo, y hasta la misma existencia, de nuestras familias. A ellos debemos el deseo de ser maestros, a ellos debemos su apoyo en este pedregoso camino, a ellos debemos el cumplimiento de nuestros sueños. Sus ayudas, materiales e inmateriales, son innumerables, y su caminar, lento y paciente, en ningún momento dejó de sentirse a nuestro lado. Muchas gracias, los amamos.

Facultad de Educación

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|-----------|
| RESUMEN..... | 5 |
| CAPÍTULO 1: | |
| 1.1 Introducción..... | 6 |
| 1.2 Problematización..... | 8 |
| 1.3 Objetivos..... | 12 |
| 1.3.1 Objetivo General..... | 12 |
| 1.3.2 Objetivos específicos..... | 12 |
| 1.5 Justificación..... | 13 |
| CAPITULO 2: Contextualización..... | 16 |
| 2.1 Medellín, una ciudad de muchas contradicciones..... | 16 |
| 2.2 Comuna 8 y 9 de Medellín, escenarios de conflicto urbano..... | 18 |
| 2.3 Institución Educativa Héctor Abad Gómez, contexto de exploración..... | 19 |
| CAPITULO 3: Marco conceptual..... | 24 |
| 3.1 Violencias: hacia una comprensión de la realidad..... | 25 |
| 3.1.1 Violencia Urbana Medellín: ¿más de lo mismo?..... | 27 |
| 3.1.2 Violencia escolar..... | 32 |
| 3.2 Ciudad, Ciudadano Y Ciudadanía, “Un conjunto de muchas cosas”..... | 33 |
| 3.2.1 Ciudadanía, una “puesta en escena”..... | 33 |
| 3.2.2 La ciudad, ¿Qué hacemos de ella?..... | 34 |
| 3.2.3 ¿El ciudadano se hace!..... | 36 |
| 3.3 Territorialidades Cruzadas: El Territorio, la clave para entenderlas..... | 37 |
| 3.3.1 ¿Cómo entendemos el territorio?..... | 37 |
| 3.3.2 El barrio, un asunto de identidad..... | 38 |
| 3.3.3 Territorialidad: Cruce de un sin número de interacciones..... | 39 |
| 3.4 El Currículo: ¿Quién? ¿Para qué?..... | 41 |

| | |
|--|------------|
| CAPITULO 4: Marco teórico..... | 46 |
| 4.1 Ciudadanos Escolarizados. (Ciudadanía y Ciudad)..... | 47 |
| 4.2 Currículo y Violencia, ¡Dos asuntos que no se pueden desligar!..... | 52 |
| 4.3 Territorio, territorialidad y su incidencia en la escuela. | 58 |
| CAPITULO 5: Metodología..... | 65 |
| 5.1 Paradigma elegido: Cualitativo..... | 65 |
| 5.2 Estrategia empleada: Estudio de Caso..... | 66 |
| 5.3 Sujetos, objetos, población y muestra de la investigación..... | 67 |
| 5.4 Ética de la investigación cualitativa ¡Consentimiento informado!..... | 69 |
| 5.5 Técnicas empleadas..... | 70 |
| 5.6 Instrumentos de recogida de datos empleados..... | 70 |
| 5.6.1 Observación..... | 73 |
| 5.6.2: Técnicas interactivas de la investigación social cualitativa..... | 75 |
| 5.6.3: Cuestionario..... | 76 |
| 5.6.4: Taller..... | 76 |
| 5.6.5: Entrevistas..... | 77 |
| 5.6.6: Análisis de información..... | 78 |
| 5.6.7: Análisis cualitativo de datos recogidos..... | 79 |
| CAPITULO 6: Presentación de resultados y análisis..... | 80 |
| 6.1 Violencia: Desde lo profundo del currículo hasta la vida en los barrios..... | 81 |
| 6.1.1: Violencia en el currículo en acción..... | 86 |
| 6.2 ¡Una mirada a la violencia desde la ciudadanía!..... | 96 |
| 6.3 Territorialidades Cruzadas, ¿Del barrio a la escuela? ¿De la escuela al barrio?..... | 107 |
| 6.4 Síntesis y reconstrucción..... | 123 |
| CAPÍTULO 7: Conclusiones..... | 127 |
| ANEXOS..... | 131 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 140 |

RESUMEN

Esta investigación se presenta como parte del trabajo de grado para optar por el título de Licenciados en Ciencias Sociales. En esta, se aborda la relación que se teje entre el barrio y la escuela por medio de las territorialidades que se cruzan en dichos espacios, y que están atravesadas por el fenómeno de la violencia urbana. De esta manera, se busca realizar un análisis sobre las prácticas violentas que se generan en el barrio y la escuela, de las cuales los estudiantes se apropian, y llevan de un espacio al otro, haciéndolas parte de su territorialidad. Además, cuestionando las respuestas curriculares que se dan en la institución a los asuntos referentes a la violencia urbana y contextual de los estudiantes.

La estrategia empleada para satisfacer a los objetivos planteados, fue el estudio de caso, el cual se complementó por medio de técnicas correspondientes al paradigma cualitativo, y el análisis desde distintas fases del currículo, que terminaron por evidenciar que las diversas territorialidades, que los estudiantes adquieren en sus barrios, guardan una estrecha relación con las prácticas violentas que son intercambiadas entre el barrio y una institución en la cual, las respuestas curriculares a estas problemáticas, son insuficientes.

Palabras clave: Violencia urbana, ciudadanía, territorialidades, currículo, barrio, escuela.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

CAPÍTULO 1:

1.1: INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación fue realizado por estudiantes del programa Licenciatura educación básica, con énfasis en ciencias sociales, de la facultad de educación, Universidad de Antioquia. El deseo de esta investigación se ha centrado en explorar aquellas experiencias que los sujetos escolares han vivenciado desde la interacción con dos espacios importantes para el desarrollo de la vida profesional y social: La escuela y el barrio donde habitan, espacios que han configurado el número de territorialidades, como de sujetos que allí interactúan.

El interés particular de este trabajo es explorar sobre aquellas experiencias relacionadas con el fenómeno de la violencia urbana que han atravesado los barrios de Medellín, en este caso en particular, los barrios pertenecientes a las comunas 8 y 9, e indagar de qué manera esto inciden en las dinámicas escolares, y de esto, se da la mirada hacia las respuestas del currículo de ciencias sociales ante la nombrada realidad. La población protagonista de este trabajo son estudiantes de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez de Medellín.

La investigación fue desarrollada en 4 fases que son: un primer espacio de exploración, planteamiento del problema, diseño de objetivos, y justificación de la investigación; en esta fase se hace necesario también ubicar el contexto, realizar la caracterización y contextualización geoespacial y social de la institución donde se realiza esta investigación.

Un segundo momento que respecta a la búsqueda y rastreo bibliográfico, referente al marco teórico y conceptual, que sentarían las bases teóricas para la investigación y la búsqueda de antecedentes relacionadas con la nuestra. Para esto fue necesario la estructuración de la búsqueda por categorías principales de la investigación y sus respectivas subcategorías. Entre las principales categorías tenemos: Violencia, Territorio, Currículo, Ciudadanía, todas relacionadas entre sí.

La tercera fase ha correspondido al diseño metodológico a implementar para la recolección de datos e información que diera respuesta a los objetivos ya planteados. En esta parte, se

define tanto el paradigma de investigación en el que nos centraríamos, que corresponde al paradigma cualitativo, como la estrategia a emplear, que se determinó que sería el estudio de caso, la definición de los sujetos, objetos, población muestra de la investigación, la definición de las técnicas a utilizar, que fueron, la observación, técnicas de investigación social cualitativa (colcha de retazos, arboles de problemas) sustentadas en Valles (1997), el cuestionario, la entrevista, el análisis de información y por último el análisis cualitativo de datos. Para cada técnica se hace necesario el diseño de unos instrumentos y su respectiva aplicación. En el caso del análisis de información, se toma referencia datos que pertenecen al marco legal, es decir, Ministerio de educación nacional, (Lineamientos curriculares, Malla curricular, todas del área de ciencias sociales, y Estándares básicos de competencias ciudadanas) además de información que se encuentra en los documentos institucionales del centro donde es realizada la investigación, (PEI, Manual de convivencia, proyecto de área, plan de mejoramiento, fuentes presentadas y cuadernos de los estudiantes). Dicho análisis de información se estructura desde Gimeno (2010), en currículo prescrito, currículo presentado, currículo moldeado, currículo en acción.

La fase final, pertenece a la presentación y análisis de aquellos resultados obtenidos en la implementación de técnicas e instrumentos para la recolección de la información, planteados en el diseño metodológico y por ultimo las conclusiones que de esto se ha generado. Dicho análisis se realiza partiendo del instrumento diseñado para el análisis cualitativo de datos, que fue estructurado a la luz de Flick (2004) en categorías de análisis, códigos y subcódigos, a lo que se le anexa la síntesis de dicho análisis.

Todo lo mencionado, gira en torno a la experiencia de los estudiantes en relación a la violencia urbana, la construcción de territorialidades desde los distintos espacios que habitan los estudiantes (escuela-barrio), y así la incidencia de uno sobre el otro, y finalmente indagar la respuesta e intervención curricular del área de ciencias sociales en dicha problemática.

1.2: Problematicación

Para Santos (1987. Citado en: Gutiérrez, 2009: 30), el ciudadano se forma. Se aprende a ser ciudadano de manera constante, y la ciudadanía es “la puesta en escena” (Gutiérrez, 2009: 32), donde ese ciudadano se desenvuelve. Su estatus es producto de la experiencia, formación e interacción con otros, en contextos y temporalidades diversas. Tanto ciudadanía como ciudadano necesitan de un lugar donde desarrollarse. La primera, se adquiere en una participación constante con el entorno y con los demás. El espacio juega un papel importante, como delimitante geográfico de una comunidad y como un punto de arraigo y de construcción para los ciudadanos. Se puede pensar en una ciudadanía territorializada, que se adquiere mediante la interacción del individuo con los demás y su territorio. Estas ciudadanía adquiridas en el territorio son tan diversas como el espacio en el que se forman. Los estudiantes comienzan a su temprana edad a construir, en la interacción con sus territorios, unas prácticas, unas costumbres, una cotidianidad, unas identidades, y unas experiencias, que van desde la sana convivencia hasta los comportamientos violentos y agresivos, que no abandonan al momento de entrar en la institución educativa, y que pueden afectar, y seguramente lo hacen, el día a día de los distintos espacios de la escuela.

Las vidas de los estudiantes se enmarcan al interior de la escuela, y en gran cantidad de ámbitos. Son en estos en los que confluye la convivencia de los sujetos, que hacen parte de su cotidianidad, donde establecen relaciones entre sí mismos y su espacio, y donde, a su vez y según el MEN, se ponen en escena las prácticas de convivencia, respeto, ejercicio de los derechos humanos, y el ejercicio de la pluralidad.

Desde los estándares básicos de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional, se habla de la importancia de la formación de un buen ciudadano y el ejercicio de la ciudadanía, en la escuela y sus distintos espacios, como lo son el recreo, los paseos, las fiestas, las aulas, entre otras. También se establece que los “Buenos ciudadanos” son *“Ciudadanos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común. Unos ciudadanos que desde sus casas, escuelas, colegios y universidades extiendan lazos de solidaridad, abran espacios de participación y generen normas de sana convivencia”*. (Ministerio de Educación Nacional)

Muy contrario a lo que pasa en el ejercicio de la sana convivencia y el comportamiento del buen ciudadano, se puede pensar que, en espacios como el barrio y la escuela, también tiene lugar el conflicto. Los sujetos son tan diversos como los contextos, y de este modo los desacuerdos, las peleas, las diferencias, los abusos, la discriminación, y lo que se puede entender en un principio como prácticas y comportamientos violentos, que van en contra de los ideales ya mencionados, pueden tener lugar dentro de la escuela.

La institución educativa Héctor Abad Gómez, de la ciudad de Medellín, está ubicada en un entorno urbano, en pleno centro de la ciudad, que se caracteriza por el constante movimiento de personas, vehículos y mercancías. A su alrededor se pueden observar problemáticas sociales tales como el tráfico de drogas, zonas de tolerancia, delincuencia, e indigencia. En esta área se desarrollan, por el momento, proyectos de infraestructura urbana. Es una institución que por su centralidad permite la confluencia de estudiantes provenientes de distintos barrios, comunas, y corregimientos de Medellín. De acuerdo a esto, la Institución Educativa Héctor Abad Gómez se caracteriza en su PEI como una comunidad educativa incluyente y formadora de proyectos de vida, pensadora de la defensa de los derechos humanos, la construcción de ciudadanía, y el respeto por el medio ambiente. Para apoyar este ideal, se plantea la “Cátedra para la formación ética Héctor Abad Gómez: educación para la inclusión, la recreación, la cultura, la convivencia, la prevención, y el cuidado de sí”, que busca fortalecer valores morales, tolerancia, responsabilidad, comunicación, amor, integridad, justicia y honestidad.

Los estudiantes del grado décimo, han identificado las problemáticas que ellos evidencian en la institución educativa Héctor Abad Gómez, como son el tráfico de drogas, el Bullyng, la drogadicción, la deficiencia académica, la intolerancia y el irrespeto, la falta de sentido de pertenencia, entre otras.

La mayoría de estos jóvenes provienen de barrios del sector oriental de la ciudad, en gran parte de la comuna 8 y 9, y otra parte del centro de la ciudad, además de algunos que habitan corregimientos como Santa Elena y barrios de otros sectores. Estos son territorios que han sufrido distintos conflictos armados, y que a su vez introducen a los sujetos en unas experiencias violentas, que éstos han naturalizado en sus vidas.

El territorio, como ya se ha dicho, tiene una fuerte influencia en la formación de las ciudadanías de sus habitantes, y éstos llevan esas características a los distintos espacios que frecuentan. En el caso de la institución educativa Héctor Abad Gómez, los estudiantes reconocen situaciones conflictivas en común entre sus barrios y la institución, entre ellas algunas de las ya mencionadas, que hacen que el ambiente en esta última sea conflictivo, problemático y en ocasiones violento. Esta identificación de características violentas parece evidenciar que el propósito de la “Cátedra para la formación ética Héctor Abad Gómez” no se está logrando, y que en ocasiones parece ser ignorado por la comunidad educativa.

En vista de lo anterior, planteamos que, el territorio en el que los sujetos tienen sus contactos con una identidad y una ciudadanía, es primordial para la construcción de prácticas, comportamientos y experiencias. Estas últimas características son susceptibles de ser llevadas por los mismos individuos a los distintos lugares a los que van. En el caso que nos interesa, los estudiantes del grado décimo de la institución educativa Héctor Abad Gómez, adquieren en sus barrios, y en los distintos espacios en los que suelen interactuar con otras personas, experiencias y comportamientos que no abandonan a la hora de entrar a la institución. Estos barrios, al ser espacios marcados por la violencia, configuran la subjetividad de los estudiantes en este sentido, y ayudan a que la violencia se vea naturalizada en sus vidas, y en los ámbitos que frecuentan, entre ellos la escuela. Y la institución, al no tomar una posición firme al respecto, no ayuda a mitigar dicha problemática.

También encontramos problemático la posibilidad de no hallar acciones y respuestas efectivas en el currículo de ciencias sociales del grado décimo en esta institución, a las situaciones de violencia y a los conflictos sociales que se presentan al interior de la misma; aun cuando las violencias son una de las dimensiones que, desde los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales del Ministerio de Educación Nacional, se pretenden incorporar a la enseñanza de esta área, planteando que: “Igualmente, la sociedad se enfrenta a una serie de desafíos (violencias, xenofobias, multiculturalismo, etc.), frente a los cuales las Ciencias Sociales tendrán que sugerir formas de comprender y superar el mundo.” (Apartado 1.2 “Crisis y replanteamiento de las Ciencias Sociales”). Aunque el área en la institución retoma una dimensión histórica de la violencia en Colombia, los estudiantes y el maestro reconocen



que esto se queda corto a la hora de brindar una solución ante las violencias que surgen en el ámbito de la escuela.

Para explorar qué experiencias han tenido los estudiantes respecto a la violencia, qué comportamientos violentos identifican al interior del barrio y de la escuela, cómo afectan estos a la cotidianidad de la misma, y qué respuestas ofrece el currículo ante estas situaciones, proponemos el siguiente tema de investigación: **Territorialidades cruzadas, entre ciudad y escuela: El Currículo y los fenómenos de violencia urbana que trascienden el territorio escolar. Un estudio de caso en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez – Medellín**

Para llevar a cabo esta investigación nos planteamos las siguientes preguntas como ruta para alcanzar unos objetivos.

- ¿Qué experiencias de ciudad tienen los estudiantes del grado 10° de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, en relación al fenómeno de violencia urbana en los barrios?
- ¿Qué prácticas de violencia se ven materializadas en la cotidianidad de la institución?
- ¿Cómo responde el currículo de las ciencias sociales a las territorialidades que forman los sujetos que asisten a la institución y que a su vez están relacionadas con el fenómeno de violencia urbana en Medellín?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

1.3: Objetivos

1.3.1: Objetivo General:

Explorar en los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, las experiencias de ciudad y las respuestas curriculares a ella, a propósito del fenómeno de la violencia urbana en la ciudad de Medellín

1.3.2: Objetivos Específicos:

- Clasificar las experiencias de ciudad que tienen los estudiantes, en relación con el fenómeno de la violencia urbana en Medellín.
- Identificar las experiencias de los estudiantes con relación a la violencia al interior de la institución educativa.
- Problematizar las respuestas del currículo de ciencias sociales, en el grado 10º de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, a las territorialidades cruzadas de la escuela y la ciudad, en relación con la violencia urbana.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

1.4: Justificación.

Se habla de la relación del hombre con el territorio como un escenario donde este se desarrolla como ser social, integral, político, cultural, identitario. El hombre pertenece a un espacio, se apropia de este, hace dominio de este, y en ese sentido va formando lazos y vínculos que lo identifica, lo relaciona, lo forma y transforma como sujetos sociales que vive, ocupa y habita esos espacios y los dota de sentido.

Cada hombre vive y percibe su espacio de manera diferente al otro. La relación entre esos espacios o territorios y el hombre, es subjetiva, y cada uno establece una relación y apropiación diferente con su entorno.

Nos referimos a lo anterior como parte de la territorialidad, entendiendo ésta como el grado de dominio que tiene determinado sujeto individual o social en cierto territorio o espacio geográfico, así como el conjunto de prácticas y sus expresiones materiales y simbólicas... además, en una porción de espacio geográfico pueden existir muchos territorios y, por supuesto, muchas territorialidades. (Montañez, 1997).

Entre los espacios y territorios habitados, podemos hacer referencia a dos que se caracterizan por su diversidad, y que además tienen entre sí, una relación, pues en estos convergen distintos sujetos, personalidades, identidades y por supuesto, territorialidades. Estos son: la institución educativa y barrio.

Acercarse a estos espacios mencionados, implica dar una mirada hacia la realidad social, los procesos y las representaciones que estos espacios configuran en quienes los habitan. (García, 2008, p, 121) invita a las instituciones educativas a insertarse en el mundo de la vida de los estudiantes ofreciendo nuevas posibilidades de relación y de interacción, visibilizar y reconocer las dinámicas sociales que los sujetos establecen con sus pares, dentro y fuera de esos espacios geográficos que habitan, además de la importancia de comprender las dinámicas del barrio, ya que este se considera como el lugar de aprendizaje social, que además es decisivo y se introduce en el aprendizaje de la vida cotidiana.

En este sentido, parece de gran importancia el acercamiento a comprender, analizar e identificar aquellas construcciones que los estudiantes de la institución educativa Héctor Abad Gómez, han realizado en sus territorios vividos, sentidos, pensados, y que ponen en escena en su vida cotidiana, por ejemplo, en espacios como la institución educativa, destacando que en esta institución es propicio indagar acerca de esto, pues es un lugar donde convergen múltiples territorialidades que por sus condiciones físicas, sociales, educativas y geográficas, lo posibilita.

También se puede decir que se realiza esta investigación con estudiantes del grado décimo, teniendo en cuenta que su edad les permite narrar y contar mayor número de experiencias que han desarrollado en aquellos espacios vividos durante su infancia y su adolescencia, lo que permite a la investigación tener acercamiento a más voces, historias, relatos de estos sujetos, lo que puede resultar viable para lograr los objetivos que se propone esta investigación, que pretende clasificar, explorar e identificar acerca de estas experiencias. Por otro lado, es pertinente que sea realizado en este grado, ya que, en la malla curricular de las ciencias sociales, se hace obligatorio abordar la violencia dentro de los temas del plan de estudio.

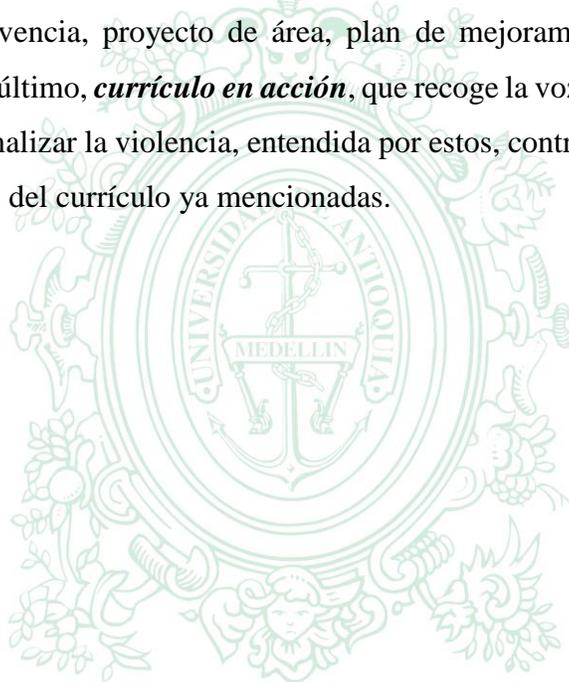
Con todo lo dicho hasta ahora, si bien tenemos como interés el acercamiento a espacios y territorios permeados por la violencia en Medellín, a partir de las experiencias de estudiantes de la institución educativa ya mencionada, y por supuesto a las respuestas curriculares del área de ciencias sociales, se hace necesario plantearnos como base unas preguntas orientadoras para esta investigación. (Ver p. 11).

Se pueden establecer aspectos centrales de la investigación: El primero la indagación sobre las experiencias de ciudad que adquieren los estudiantes desde sus barrios, cuyos espacios son conflictivos, y son escenarios violentos (Comuna 8 y 9 de Medellín), y que además son llevadas a la escuela. Y el segundo, sobre la posición que toma la escuela ante esto y las respuestas curriculares que ofrece la institución ante esta problemática.

La ruta empleada para lograr lo anteriormente proyectado, se inscribe desde lo referido por Gimeno (2010) quien caracteriza unas fases del currículo, de las cuales esta investigación se centrará en cuatro de ellas, para realizar dicho análisis desde lo que se entiende como



violencia y ciudadanía, estas fases son: **currículo prescrito**, haciendo referencia al Ministerio de Educación Nacional desde el análisis de información en los lineamientos curriculares, malla curricular del área de ciencias sociales, así como también a los estándares básicos de competencias ciudadanas; **currículo presentado**, indagando sobre las fuentes documentales, libros de texto o internet que se le ofrecen al estudiante para abordar el tema de la violencia; **currículo moldeado**, donde se realizará análisis de información contenida en PEI, manual de convivencia, proyecto de área, plan de mejoramiento, estas en ciencias sociales, grado 10; por último, **currículo en acción**, que recoge la voz de docentes y alumnos, como una clave para analizar la violencia, entendida por estos, contrastado con lo hallado en las anteriores tres fases del currículo ya mencionadas.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Facultad de Educación

CAPÍTULO 2: CONTEXTUALIZACIÓN

Para realizar la indagación que privilegia esta investigación, es necesario dar una mirada a tres contextos y territorios relevantes: la ciudad de Medellín, las comunas 8 y 9, la Institución Educativa Héctor Abad Gómez., pues esto permite comprender las dinámicas sociales, físicas y culturas en las que se encuentra inmersa nuestra población a investigar, además constituye una clave fundamental para la comprensión el desarrollo, avances y resultados que se obtengan. Para ejemplificarlo, proponemos la figura N°1:



Figura N°1 (Fuente: elaboración propia.)

2.1: Medellín, una ciudad de muchas contradicciones

La ciudad de Medellín es la capital del departamento de Antioquia-Colombia, dividida entre 16 comunas (zona urbana), 5 corregimientos (zona rural) 249 barrios (urbanos oficiales) y 20 áreas institucionales. Su temperatura promedio es de 24° c, una extensión de 380,64(kms²), limita al norte con Bello, Copacabana y San Jerónimo, al sur con Envigado, Itagüí, la Estrella y el Retiro, al oriente con Guarne y Rionegro, al occidente con Angelópolis, Ebéjico y Heliconia. (Alcaldía Medellín)

Medellín, la capital antioqueña, ciudad innovadora, capital de “Antioquia la más educada”, la ciudad de la eterna primavera, ciudad de una “cultura metro”, ciudad competitiva, ciudad de turismo, de grandes parques, plazas, bibliotecas, museos, teatros, sus gentes, sus ferias, ciudad de consumo, Colombia-moda, diversidad gastronómica, su cultura, sus tradiciones y su folclor; con todo esto es también una ciudad compleja, de contradicciones y conflictos.

Hoy en día al hablar de Medellín, nuestras comunas, barrios y veredas se hace necesario resaltar que esta ciudad ha padecido un fenómeno social como es el caso de la violencia, la discriminación, la guerra, las llamadas fronteras invisibles, que de una u otra forma han marcado historias, vidas y relatos en los sujetos que han padecido esta situación.

Sus barrios han sido escenario de guerra, conflicto y violencia. Ruiz (2008) precisa que el narcotráfico, el abandono estatal y la corrupción han sido un círculo vicioso, motores de la conflictividad y la crisis en Medellín. Esta crisis ha cobrado vidas específicamente jóvenes, niños y personas ajenas a la guerra, ha desencadenado problemas de tráfico de drogas, tráfico y porte ilegal de armas, drogadicción, disputas territoriales, desplazamiento forzado, vandalismo, problemas sociales que dejan marcas en los sujetos.

Este trabajo de investigación centra su atención en dos comunas principalmente, comuna 8 y 9 (ver Figura N°2)¹ siendo estas las comunas donde reside el mayor número de estudiantes de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez



Figura N°2 (Fuente: Página oficial Alcaldía)

¹ División por comunas de la ciudad de Medellín. Tomado de: Página oficial Alcaldía de Medellín

2.2: Comuna 8 y 9 de Medellín, escenarios de conflicto urbano

La ciudad de Medellín ha sido atravesada por la crisis de la disputa por el control territorial entre grupos armados, las comunas 8 y 9 que corresponden a Villa Hermosa y Buenos Aires ha sido de estos territorios en disputa en manos de organizaciones criminales que buscan poseer el monopolio de las actividades ilegales, principalmente el narcotráfico.

Estas comunas mencionadas hacen parte de la zona centro-oriental de la ciudad, limitan por el oriente con el corregimiento de Santa Elena, por el norte con la comuna 3 y 4 (Manrique y Aranjuez) y por el sur con la comuna 14 (El poblado)

Los barrios que integran la comuna 8 son: la Sierra, Villa Lilian, la pradera, Villa Turbay, las Estancias, la Ladera, 13 de noviembre, la Libertad, el Pinal, Enciso, Sucre, los Mangos, Llanaditas, San Antonio, San Miguel, Villa Hermosa, la Mansión. Posee hasta el 2015 una población de 135.713 (Alcaldía de Medellín). Los barrios de esta comuna se crean desde principios del siglo XX como Villa Hermosa y La Ladera que surgen de la necesidad y la informalidad, incluyendo que para los años 80 se establecen otros barrios, producto de asentamientos de personas desplazadas por la guerra. Pareja (2013)

La comuna 9 Buenos Aires integra los barrios: Caicedo, la Milagrosa, el Salvador, Loreto, La Asomadera 1, La Asomadera 2, La Asomadera 3. Bombona, Ocho de Marzo, Juan Pablo II, Cataluña, Cerros del Vergel, Barrios de Jesús, Alejandro Echavarría, Miraflores, Génova. La compone una población total de 135.804 hasta el 2015 (Alcaldía de Medellín). Según Pareja (2013) quien realizó una investigación sobre el Conflicto Armado en la comuna 8 y 9 de Medellín, encuentra que la comuna 9 por su posición geográfica facilitó el establecimiento de pobladores del oriente antioqueño debido al proceso de industrialización, entre estos, la creación de la fábrica Coltejer, pues los obreros se ubican allí, cerca de su lugar de trabajo.

Al día de hoy, estas comunas se caracterizan por ser zonas de pobreza, indigencia, habitantes desplazados, y la llegada de la ilegalidad con el narcotráfico en la época del capo Pablo Escobar, además de los grupos armados como las AUC, (Bloque Metro) el ELN, las milicias como el 6 y 7 de noviembre, las FARC, y así se da la muerte de un alto número de personas, en su mayoría jóvenes y niños involucrados e inocentes del conflicto.

En este conflicto se ve involucrado además de muertes por “limpiezas sociales” “ajustes de cuentas” disputa por el microtráfico, cobro de vacunas a casas, tenderos y transportes, extorsiones, control territorial entre combos delincuenciales, tenencia de armamento. Pareja (2013). Durante este fenómeno de violencia en estos barrios muchos de los habitantes quienes se han sentido amenazados y en peligro han abandonado sus hogares.

Otro punto bastante importante en el que repercute esta guerra por el dominio y control territorial, es la educación, pues muchos niños y jóvenes tuvieron que abandonar la escuela o cambiarse de Institución por el contante enfrentamiento entre bandas y por los límites en las llamadas “fronteras invisibles” que les impedía el paso a sus instituciones.

2.3: Institución Educativa Héctor Abad Gómez, contexto de exploración.

La institución educativa Héctor Abad Gómez, es una institución de carácter oficial, comprende primara, bachillerato, media técnica y nocturna. La filosofía institucional está enmarcada dentro de los llamados valores Abadista que son: tolerancia, responsabilidad, comunicación, amor, integridad, justicia, honestidad. Su modelo pedagógico se basa en la “educación para la inclusión”, aspecto que teoriza dentro de la misión y visión institucional: misión, *“Somos una Institución Educativa Pública que propicia la formación integral para sus estudiantes, encaminada hacia la construcción de su proyecto de vida, desde los principios y valores Abadista; generadora de procesos de inclusión y defensa de sus derechos, direccionados por un grupo multi-disciplinario, hacia la construcción de una ciudadanía activa y participativa, respetuosa de medio ambiente”* (Manual de convivencia. Institución Educativa Héctor Abad Gómez), la institución además centra su ideal educativo en formar para la identidad individual y colectiva, y en función de lo anterior, la institución dirige un proyecto pedagógico llamado cátedra Abadista, que recibe el nombre de: “cátedra para la formación ética Héctor Abad Gómez: educación para la inclusión, la recreación, la cultura, la convivencia, la prevención, y el cuidado de sí”. (Manual de convivencia. Institución Educativa Héctor Abad Gómez)

La institución Educativa Héctor abad Gómez cuenta con una planta física de cuatro pisos, distribuida así: primer nivel se encuentra las oficinas administrativas, restaurantes, cafetería, y sala de profesores; en el segundo nivel se encuentra la biblioteca, sala de informática,

laboratorios de física y química, y los salones para los grados de sexto a séptimo; en el tercer piso se encuentran los salones de los grados octavos y novenos, salón de eventos y sala de audiovisuales. En el cuarto piso están los salones de décimo y once. Además cuenta con baños de hombres y mujeres en cada piso, baños para personas discapacitadas, cancha deportiva, espacios recreativos y ascensores²

Esta institución cuenta con dos sedes, la principal se encuentra en el barrio Boston de la ciudad de Medellín, cerca de la conocida placita de Flórez y una segunda sede San Lorenzo en el barrio Niquitao donde se reúnen estudiantes con diferentes problemáticas tales como drogadicción, déficit de atención, dificultad para la convivencia, explotación laboral, prostitución y que residen en inquilinatos.

La sede ubicada en el barrio Boston, su entorno es de aspecto urbano, caracterizado por el constante movimiento de personas, vehículos y mercancías. A su alrededor también

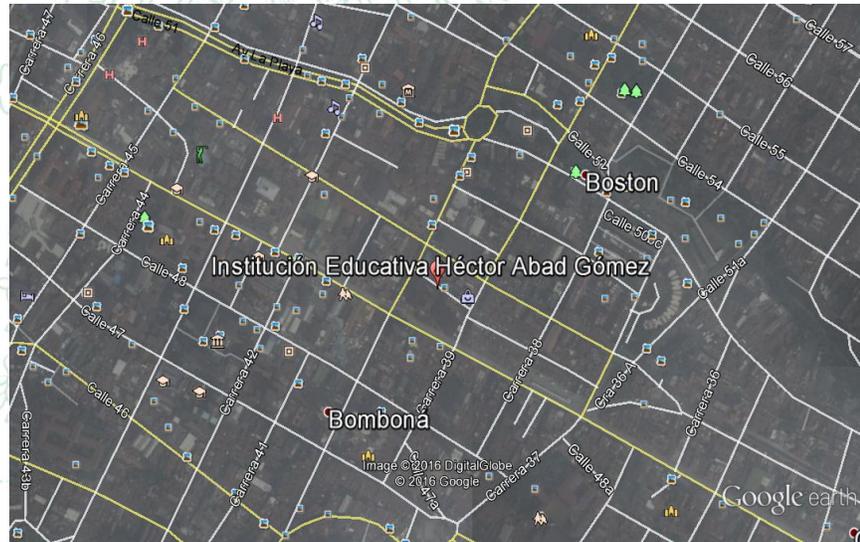


Figura N° 3 (Fuente: Google Earth)

DE ANTIOQUIA
1803
Facultad de Educación
pueden observarse problemáticas sociales tales como el tráfico de drogas, zonas de tolerancia, delincuencia, e indigencia. En esta área se desarrollan, por el momento, proyectos de infraestructura urbana tal como el Tranvía de Ayacucho. La institución, que se da a conocer por su carácter diverso, atribuido a su ubicación central, y por su alta confluencia de estudiantes de distintos lugares, comunas, barrios (comuna 8,9 de la ciudad) y corregimientos, se convierte en un lugar ideal para este ejercicio de indagación. Creemos que los estudiantes, de por sí ya diversos, construyen su identidad de acuerdo a lo que les rodea. La escuela, su barrio, su hogar, se convierte en un referente inevitable para los sujetos. Y el lugar para encontrar una diversidad

² Google Earth: Ubicación Institución Educativa Héctor Abad Gómez

amplia de identidades, de territorialidades, es uno en el que lo diverso y lo central sean aspectos primordiales.

En conversaciones entabladas con el profesor John Jairo Mesa, docente del área de Ciencias Sociales para los grados noveno, décimo, y once, hemos hallado unos referentes iniciales, que nos hablan, en la voz de este docente, de unas prácticas que visibilizan el entorno de los estudiantes, en ocasiones de conflicto. Si bien no se ha hecho de la violencia un problema cotidiano para la institución, en ocasiones los conflictos de barrios cercanos, como Niquitao, han dejado ver las marcas que estos dejan en los jóvenes. Creemos que otras situaciones, que incluso no involucren necesariamente la violencia como una característica identitaria, se harán visibles en el futuro de este ejercicio de indagación.

El 31 de enero del 2014 esta institución obtuvo el símbolo de “Territorio por la vida” a cargo de la Secretaria de Gobierno y Derechos Humanos, allí se desarrolló una jornada de reflexión llamada “Lecciones de vida- Niños que se van antes de tiempo” cuyo fin era rechazar la violencia, los homicidios cometidos y rendir homenaje a los estudiantes víctimas (Centro Virtual de Noticias de la Educación 2014)

En la institución Educativa Héctor Abad Gómez como se ha dicho anteriormente confluyen diferente tipo de problemáticas entre los estudiantes que la asisten; en la búsqueda de información sobre institución se encuentra un artículo del periódico el Colombiano que titula: “Niños que hacen llorar a profes singulares” Valencia, (2010). Este artículo se centra en la realidad que viven los estudiantes de esta institución (Sede San Lorenzo) y se refiere a la vida de un estudiante en situación de desplazamiento, miembro de una comunidad indígena, pagaba todos los días el refrigerio de sus hermanos, recibía el apodo de “ternero”, según este artículo que rastreo información con los maestros, el niño recibía su apodo porque trabajaba en las noches realizando la práctica de sexo oral a conductores en la avenida 33 de la ciudad. Al descubrir esto y contactar a su madre, el niño y su familia desaparecieron de la escuela. También hacen referencia a la situación de otros estudiantes que llegan a la institución drogados, (Sacol y marihuana) y otros que viven en inquilinatos. Con esto se puede apreciar un panorama de cómo puede ser la realidad en estas aulas, donde tantos alumnos padecen problemas y situaciones obligados por su situación económica, familiar y social

Teniendo en cuenta esta construcción de ciudadanía situada en el territorio, unido al contexto de la institución educativa Héctor Abad Gómez, una institución pensada desde la inclusión, y con una ubicación central en el municipio de Medellín, que permite reunir estudiantes de diferentes contextos sociales, culturales y hasta económicos, que permite el acercamiento a diversas ciudadanías, es que se piensa este trabajo para determinar cómo influyen estos contextos en la formación del ciudadano, y que reflejo se ve en la escuela de este tipo de experiencias adquiridas y formadas desde el lugar donde se habita.

Es claro que las prácticas específicas de un sujeto o ciudadano se forman desde la relación o anclaje existente entre este ciudadano, un tiempo histórico, y un contexto cultural, social, y político. De este modo, este trabajo pretende, en primer lugar, identificar la relación que existe entre la experiencia de ciudad que tienen los estudiantes y la idea de ciudad y ciudadanía que ofrece de la institución educativa Héctor Abad Gómez. A partir de esto se considera que la territorialidad de los estudiantes es también el resultado de la experiencia, formación y construcción que tejen desde el espacio que habitan. (El barrio, la comuna, la calle, etc.)

Es importante tener en cuenta en este capítulo, investigaciones que se han realizado en esta institución, entre estas se han encontrado unas que tienen como pretexto preguntarse por la calidad en educación de esta misma, tema que, si bien no es central en nuestra investigación, tampoco resulta ajena a ella. Se han preguntado sobre la calidad educativa ya que esta institución se encuentra entre los diez colegios que integran el plan de desarrollo 2004-2007, “Medellín, compromiso de toda la ciudadanía” liderado por el exalcalde de Medellín, Sergio Fajardo. En este se incluía la estrategia llamada, “Medellín la más educada” (línea 2).

En este proyecto centraba el interés por hacer de los colegios referentes urbanos, mejorar la calidad de vida de las comunidades beneficiarias, calidad arquitectónica que contara con calidad de recursos materiales y tecnológicos, y que fueran construidos en los barrios menos acomodados, con el fin de promover la regeneración urbana (Alcaldía de Medellín)

Es importante hacer referencia dos tesis que se preguntan por este asunto de la calidad en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez. Encontramos entonces que Cardona, Valderrama, Plaza (2009) toman en cuenta la reflexión que hacen los docentes frente a la construcción de

la calidad educativa, a propósito del programa anteriormente mencionado. Estos investigadores por medio de la entrevista recolectaron las percepciones de los maestros de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez frente al tema de la calidad y la inclusión educativa.

He aquí algunos resultados generales que obtienen los investigadores acerca de las percepciones de los maestros: Consideran que la calidad se empezó a promover desde la reformulación de los planes de área y del proyecto educativo institucional, manifestando que anterior a esto no había integración entre las áreas que se dictan en la institución. Estos también señalan la importancia de la infraestructura para mejorar los procesos de calidad. Reconocen como parte fundamental del trabajo en la mejora de la calidad, la participación de las instituciones (Universidad de Antioquia) que apadrinan la Institución. Manifiestan también que la inclusión hace parte del proceso de calidad, haciendo necesario conocer y entender a los estudiantes y la realidad en la que viven con el fin de brindarles la formación que requieren. Cardona, Valderrama, Plaza (2009)

Ahora veamos lo que Gonzales & Conde (2013) se preguntaron acerca de la implementación de la nueva gestión pública en Medellín en el sector educativo, principalmente en el programa Colegios de Calidad y en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, donde obtuvieron como resultado que este programa aplicado a esta institución promovió una transformación tanto a nivel educativo, cultural y en las percepciones de la comunidad cercana a la institución, lo que según las investigadoras genera sentido de pertenencia por la ciudad y el entorno, sumado al cambio de la infraestructura que sería un cambio para unas condiciones dignas para estudiar. Por otro lado, las investigadoras dicen en cuento a los maestros, que en inicio fueron reacios a al cambio del modelo educativo, pero que después reconocieron el aumento de la calidad educativa y el aumento del interés de los estudiantes por asuntos públicos. Por otro lado, según esta investigación, los padres de familia dicen haber mejorado sus relaciones familiares gracias a las charlas educativas por parte de la Universidad de Antioquia y el Hospital General de Medellín.

CAPÍTULO 3: MARCO CONCEPTUAL

Para realizar la indagación que se realiza en la I E Héctor Abad Gómez, esta investigación se apoya de unos conceptos claves que delimitan nuestro trabajo, y va directamente relacionado con aquello que tienen que ver con la violencia, el ciudadano, la ciudadanía, el territorio, la territorialidad, experiencias de ciudad, el currículo y la forma en que se relacionan entre sí.

Para esto tenemos como referente conceptual unas grandes categorías: Violencia, Ciudadanía, Territorio- Territorialidad, Currículo. Sin embargo, en el desarrollo de estas grandes categorías, surgen unas subcategorías en cada una, que permiten la completa comprensión desde los términos y posturas teóricas a los que se hace referencia en esta investigación. De esta manera nos permitimos organizarlos así (Ver Figura N°4):



Figura N°4. Categorías y subcategorías del rastreo bibliográfico que reúne los componentes de la investigación. (Fuente: Elaboración propia)

Consideramos primordial dar luz al concepto de violencia en general, definiendo desde que postura nos ubicamos para expresar qué entendemos por violencia, así como también centrarnos en una violencia específica, que en este caso sería, la violencia urbana en un contexto determinado, Medellín.

Para esto nos hemos remitido a varios autores que tienen afinidad con nuestra investigación en relación a las percepciones de violencia. Así mismo retomamos diferentes fuentes que reconstruyen el fenómeno de violencia urbana en Medellín. Veamos.

3.1: Violencias: hacia una comprensión de la realidad

La violencia y la agresión no dejan de estar unidas, desde lo planteado por Torrente, y Kanayet (2006), se entiende que el comportamiento agresivo tiene la intención de hacer daño a otro, y que además es percibido por la víctima en este sentido. Aunque dichos autores separan ambos términos en dos distintas definiciones, si bien tienen relación, adoptamos una postura que entiende la violencia de una manera más abierta. Para Morineau (s.f.), quien entiende el concepto desde lo planteado por la Organización Mundial de la Salud (2002), la violencia implica un uso deliberado de la fuerza física o del poder, ya sea sobre una persona, sobre un grupo de personas o una comunidad. Sus resultados, a diferencia de lo planteado por Torrente, y Kanayet (2006), no son únicamente un daño extremo que puede desembocar en la muerte, sino que concluyen de otras maneras, teniendo consecuencias en el plano psicológico, los trastornos al desarrollo y las privaciones de diversas maneras. La violencia entonces se entiende como un fenómeno que puede ocasionar daños, que no siempre son letales, y que no siempre involucran la fuerza física.

La violencia es un fenómeno que se caracteriza por ser reproducido y ejecutado por quienes, de manera directa o indirecta, se ven involucrados en algún tipo de abuso. Ya los autores mencionados plantean que, los niños que crecen en contextos violentos “aprenden y reproducen los comportamientos agresivos y tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos violentos posteriormente, y mantienen así el ciclo de la violencia” (Torrente, Kanayet; 2006. p. 7). Y Jiménez, Lleras y Nieto (2009), aseguran que existen estudios que demuestran que los niños que se exponen a situaciones de violencia tienen mayor probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos De igual manera ocurre con



las personas que presentan comportamientos agresivos durante la niñez, quienes tienen probabilidades de seguirlo haciendo de adultos si no son intervenidos de manera temprana.

Bien pareciera por todo lo anterior, que el concepto de violencia es polisémico, y que quedaría siempre corta alguna definición precisa de esta, ya que fenómenos, situaciones, conflictos que se presentan en la cotidianidad, y que están ligados a algún tipo de atropello, abuso, insulto, maltrato, y cualquier otro acto que interfiera sobre la dignidad, la personalidad, el ser, y sentimiento del otro, puede ser representado de forma física o psicológica, puede atacar a un individuo o a la colectividad; con esto en mente, podemos decir que es apresurado dar una definición unívoca de la violencia.

Habría que decir también, que, aunque no se defina claramente el término violencia, si existe una categorización teórica de los diferentes tipos de violencia, Cardona, García, Giraldo, López, Suárez, Corcho Y Posada (2005) en su papel de investigadores identifican: Violencia territorial, la que según estos se da por medio de disputas por control territorial, por parte de grupos organizados. Otro tipo de violencia que estos destacan es la Violencia Ideológica y Política, dado por la búsqueda de obtención del poder estatal y la por la imposición de alguna ideología. La Violencia por intolerancia social, que se manifiesta sobre personas que no se ajustan a un ideal social. También hacen referencia a la Violencia relacionada con actividades ilícitas de estupefacientes, como es el narcotráfico, el secuestro. La Violencia por apropiación de bienes, la cual está asociada a la búsqueda económica. Además de la Violencia relacionada con conflictos personales, que se presenta por la impulsividad y por los actos no racionales. Violencia por reivindicación moral económica, por medio de dos actores conocidos previamente a una reivindicación moral o material, otro tipo de violencia más conocida conceptualmente sería la Violencia por agresión, que conlleva a la muerte fortuita. Tenemos en consecuencia que existe la posibilidad de referirnos a un tipo de violencia, sea por actores o situaciones, y en esta investigación prima la violencia urbana en sus diferentes manifestaciones como las anteriormente referenciadas.

Con todo y lo anterior, tomemos como punto de partida, que los jóvenes de una institución educativa pueden ser propensos a reproducir la violencia, ya sea aprendida en sus barrios, como busca indagar esta investigación, o en otro tipo de contextos, como el hogar o incluso la misma escuela.

Entendemos entonces que la violencia se da entre sujetos que intentan agredir de manera física, psicológica y verbal a otro sujeto, cuyo fin es causar daño, dolor, herida, sufrimiento, ofensas, lesiones, desalojos, robos, abusos, gritos y en el peor de los casos, la muerte. La violencia se desarrolla en distintos escenarios que van desde el hogar, la familia, la escuela, el barrio, la ciudad y el país.

Otra definición que acertada al tipo de violencia que se entiende en esta investigación es la que ofrece Moreno (2003), quien habla de la violencia de carácter social, referida a aquella que se desarrolla en escenarios como la familia, el barrio y la escuela, quien entiende estos como microespacios de interacción social que pueden ser urbanos o rurales, y cuyas motivaciones responden a la defensa o ataque de intereses particulares, económicos, territorio, étnicos, religiosos, culturales (p. 206).

Llegado a este punto, es necesario establecer como categoría importante la violencia urbana, y más específicamente, en Medellín, de este modo se podrá hacer una contextualización de lo que ha ocurrido y lo que acontece en la cotidianidad de los habitantes de las comunas de dicha ciudad.

3.1.1: Violencia Urbana Medellín: ¿más de lo mismo?

Dentro de este marco teórico ha de considerarse importante tomar como categoría el fenómeno de violencia urbana, y más específicamente de este fenómeno en la ciudad de Medellín, aclarando, que no se trata de indagar e investigar sobre las causas de dicho fenómeno, lo que se pretende es contextualizar, tomar un tiempo y un espacio para comprender este escenario de violencia urbana que atraviesa a vida de los ciudadanos y los jóvenes de la ciudad.

La violencia urbana se puede entender como aquella que se enmarca y delimita en las ciudades del mundo. Este es un fenómeno que responde a distintos factores y tipos de violencia. En este sentido, la violencia económica, que salta a la vista cuando se presentan las desigualdades, económicas y de oportunidades laborales, y brechas sociales; la violencia social, que suele presentarse como las intenciones del mantenimiento de un control sobre territorios y personas; y la violencia política, que, desde las elites, pretende mantener control político sobre las distintas esferas de la sociedad, toman un papel importante, junto al tráfico



de drogas, el comercio de armas letales y las pandillas callejeras, en el establecimiento de la violencia urbana (Lacken, s.f.).

Se puede centrar el fenómeno de violencia urbana en Medellín desde la oleada del sicariato que atropelló a la ciudad con mayor fuerza desde los tiempos del narcotraficante Pablo Emilio Escobar Gaviria, entre los años 80 y 90, quien buscaba la obtención del poder, el control, el dominio y la riqueza económica, cuyo precio era el derrame de sangre tanto inocente como culpable de un alto número de jóvenes pertenecientes a los barrios más marginales de la ciudad.

Posterior a la muerte de Pablo Escobar en 1993, el sicariato dejó, además de millones de víctimas de este conflicto armado, una estructura delincencial fortalecida, una guerra entre “combos” (grupos de jóvenes en disputa) que se peleaban el poder y el nuevo mando de esta ruta narcotraficante. Dejó armamento, “caletas” de dinero, una corrupción estatal, y unos jefes de este narcotráfico que eran y son los que hoy habitan los barrios de Medellín, convirtiendo esto en una forma de vida.

Tenemos, en consecuencia, que remitirnos a investigaciones que traten a fondo sobre este fenómeno en Medellín, para esto se ha realizado una búsqueda bibliográfica entre tesis, trabajos de pregrado y maestría, grupos de investigación, revistas etc., que den cuenta de dicho fenómeno. Cabe resaltar que de este tema existe un gran número de fuentes escritas, documentales, testimoniales que se preguntan e investigan sobre este tema. No obstante, esta investigación tiene como punto de partida la explicación de este contexto y fenómeno en término de violencia urbana o conflicto urbano en Medellín.

Así empezamos acercar el rastreo bibliográfico, citando un artículo de una investigación titulada “De Memorias y De Guerras”, realizada por un grupo de investigadores y estudiantes del grupo Cultura, Violencia Y Territorio del Instituto de Estudios Regionales de la Universidad de Antioquia, entre febrero del 2007 y febrero del 2008. Blair, Hernández y Guzmán (2008) sitúan el conflicto urbano en Medellín entre 1995 y 2005, clasificándola como una “guerra urbana”, explicada desde el conflicto político armado a nivel nacional, entre estos ubican protagonistas como las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), principalmente el Bloque Cacique Nutibara, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de

Colombia, (FARC) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN). Sin embargo, este artículo busca cuestionar esta “guerra urbana” explicada desde el ámbito nacional bajo una concepción estatal de lo político o del poder, para entenderlo desde las “conflictividades urbanas” ligadas a subjetividades o aspectos de la vida barrial. Por otra parte, realiza una periodización histórica de la violencia urbana en Medellín, estos dos aspectos resultan relevantes para esta investigación, ya que aportan bases para el propósito mencionado anteriormente de contextualizar este fenómeno.

Blair, Hernández y Guzmán (2008), nos dicen que los años de actividad de narcotráfico, y la acción del Capo Pablo Escobar hasta la actualidad es la muestra de la fuerza de violencia en la ciudad. Sin embargo, estos se centran como se dijo anteriormente, en los años 1995 y 2005, ya que consideran es el periodo de violencia más política, donde se ve el ingreso a la ciudad, concretamente a los barrios de grupos armados irregulares cuyo propósito ha sido defender el poder del estado; es prudente advertir que, en el artículo citado, son claros al decir que es un tanto difícil y arriesgado hacer una periodización o establecer una fecha precisa para hablar del conflicto urbano en Medellín, sin embargo, según su consulta logran establecer la siguiente periodización que marcaron las dinámicas de este conflicto: 1980-1994 (antecedentes), ligados al narcotráfico y al sicariato, es el periodo que pone en reflexión “o urbano y los jóvenes” que sería donde se gestan los mafiosos, que además no han desaparecido del conflicto actual, pero revestidas de otras formas que explicarían también las conflictividades urbanas. 1995-2005 (conflicto reciente) es el periodo donde se ve la presencia de las bandas y la aparición de las milicias, las “limpiezas sociales” a los “viciosos” en manos de “justicieros” que eliminando o desterrando intentan imponer la tranquilidad en los barrios. 2005 hasta la situación actual, se ve la presencia de “actores políticos” y sería pues la época de confrontación más aguda entre los diversos actores de esta guerra en la ciudad, crimen organizado, bandas, combos, milicias, grupos paramilitares que ampliaron y generalizaron la violencia, y como dice Blair, Hernández y Guzmán (2008) desdibujaron así la diferencia entre lo político, lo social y lo delictivo, y citando estos al estudio de la Pastoral Social “la oferta de seguridad se ha convertido en el más atractivo producto que se ofrece a la ciudadanía” (Cideal Y Pastoral Social, 2005: 21).

De este artículo de investigación hemos dejado para el final el análisis al tema que compete en gran medida a nuestra investigación, la violencia vista desde los barrios propiamente, y específicamente las comunas 8 y 9 que son donde residen la mayoría de la población a investigar. Blair, Hernández y Guzmán (2008), hablan de barrio como “unidad mínima de análisis” ya que es el lugar desde donde “se puede reconstruir y explicar la cotidianidad de la vida los pobladores y contextualizar sus relatos sobre la guerra. Es también ahí donde pueden desentrañarse las formas de articulación específicas entre el Conflicto Armado (con mayúsculas) y las conflictividades barriales, dado que es en la convivencia diaria y la cercanía donde se construye el tejido de relaciones sociales que van a «alimentar» el conflicto y que permiten entenderlo en sus verdaderas dimensiones”. Blair, Hernández y Guzmán (2008: 41).

Es significativa la importancia que tiene establecer la violencia urbana en Medellín como categoría, ya que entendiendo y contextualizando la violencia desde la forma macro en la ciudad, hasta llevarla a lo micro que son los barrios donde residen los estudiantes del grado 10° de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, y tratar de comprender que de estas construcciones que han tejido en el día a día en sus territorios, sus barrios y que han logrado configurar un tipo de ciudadano y de ciudadanía, que se ve materializada en prácticas en otros contextos, como la escuela, por ejemplo.

Antes de continuar es necesario hacer una acotación referente al término de la palabra violencia urbana, pues en muchos casos esto conlleva a pensar esa violencia en términos de homicidio y narcotráfico, pero como se dijo anteriormente, la violencia no se concibe como el acto meramente físico que acaba con la vida, sino que también existen otras formas de violencia como verbal, además de las diferentes manifestaciones que pongan en peligro la integridad física, psicológica y moral del ser humano. Sin embargo, es el homicidio el mayor referente de esta violencia debido al impacto social que genera, y que además en manos de actores armados: combos, bandas y milicias que operan en la ciudad, R. Restrepo (2010)

Ahora bien, una definición de esta violencia que se suma a lo entendido en esta investigación encontrada en Balance de Estudios Sobre Violencia en Antioquia (INER)

“La violencia urbana se constituye en una de las modalidades dominantes del fenómeno de la violencia. Se relaciona con los espacios urbanos, ha sido denominada “violencia común”, y se refiere a delitos, atracos, asaltos a mano armada, ajustes de cuentas, control de microterritorios por parte de actores armados ilegales, y las expresiones violentas que de allí se derivan: enfrentamientos armados, desplazamiento forzados, amenazas, homicidios, extorción, vinculación forzada o accedida de niños, niñas y adolescentes a grupos armados. Se relaciona principalmente con el accionar de bandas, fuerza pública, milicias insurgentes, grupos de autodefensa, delincuencia común, estructuras derivadas del paramilitarismo y guerrilla” Cañas (2010. p. 65)

Volvamos ahora la mirada a la contextualización del fenómeno de violencia urbana, y al intento de establecer una periodización, en esta ocasión tomaremos la dinamización que realizó Jaramillo (Sf), Acerca De Los Estudios Sobre Conflicto Armado Y Violencia Urbana En Medellín (1985-2009), Acerca De Los Estudios Sobre Conflicto Armado Y Violencia Urbana En Medellín (1985-2009), quien establece cuatro periodos o ciclos de la violencia: 1985-1991 como el periodo asociado al sicariato y narcotráfico, 1991-1994 milicias y bandas, hasta la negociación que conduce a la desmovilización. 1995-2005 presencia guerrillera y paramilitar en la ciudad. 2005-2008 fracaso de la estrategia de urbanización de la guerra (operación orión en la comuna 13 de Medellín), desmovilización de los bloques Cacique Nutibara y Héroes de Granada en 2003 y 2005.

He aquí entonces una síntesis de lo que ha sido el fenómeno tratado. Es importante establecer pues esta periodización para comprender que ocurrió y que repercusión tiene lo ocurrido con la realidad de los barrios de la ciudad de Medellín, que de una u otra forma marca y señala una idea de ciudadanía que es violenta, que naturalizo el terror, y desde la que los sujetos tienen unas marcas diversas y mentalidades derivadas del fenómeno. Es así como se van creando formas de territorialidad, que, a partir de las vivencias de las personas en sus territorios, sus barrios, han ido configurando una idea de ciudadano Medellinense y unas formas de ciudadanía, que, si bien están en los parámetros de una idea de ciudad moderna, avanzada, calificada, tecnológica y educada, no puede esconder ese otro tipo de ciudadanía que lamenta y se hunde en la cotidianidad violenta e indiferente.

3.1.2: Violencia escolar

Para entender otra de las dimensiones de nuestra investigación, la Violencia Escolar, retomamos a Di, Napoli (2009) quien habla de la violencia en la escuela como problema de investigación deja claro que, si bien no es un tema reciente, lo es tanto surgen nuevas problematizaciones sociales que se hacen de este fenómeno en función de las transformaciones culturales que se han observado. Este autor habla de la violencia como algo que ha estado presente continuamente dentro de la escuela tanto en las acciones normativas como en las revueltas estudiantiles y en las peleas entre compañeros.

Este mismo autor expresa que la violencia se presenta por parte de distintos actores, en distintos espacios, y adquiriendo distintos significados en diversos tiempos históricos (Di Napoli. 2009). Cabe pensar con esto que el fenómeno de la violencia urbana que acontece en Medellín es un referente para asumir que, el tipo de violencia que hoy se genera en la escuela puede estar permeado por ese fenómeno.

Por su parte, Echeverry (2013) habla de prácticas escolares violentas, haciendo alusión a acciones realizadas por docentes, estudiantes o directivos docentes, que van en contra de la integridad física y psicológica de los demás; y cuyo escenario es la escuela donde se debe dar el acto educativo y la sana convivencia: aula de clase, recreo, coordinación, sala de profesores. Entre esas situaciones se puede dar desde el maltrato físico, psicológico, moral, emocional, verbal hasta la misma muerte.

En esta misma línea Erazo (2010) dice que el intento por conceptualizar la violencia escolar podría resultar atrevido, ya que existen múltiples formas de comprensión; y deja ver que al igual que la violencia social, esta se caracteriza también por el objetivo que tienen los sujetos por intentar obtener el poder de controlar, subyugar y manipular al otro, donde existen acciones de violencia, hay agresores, agredidos y observadores interviniendo en las dinámicas institucionales.

La violencia escolar, como lo plantean Castro, Domínguez, Ferreira (2013), no se genera solo entre los estudiantes, sino que involucra a la comunidad en general, a la planta y los recursos físicos de una institución. Por lo tanto, los estudiantes caen en la violencia cuando adquieren unos comportamientos, que tienen como propósito la agresión o la destrucción de sus

compañeros, maestros y otras personas, de la convivencia y el buen desarrollo de la institución, y del mobiliario del lugar

Ahora veamos que se entiende por ciudad, ciudadano y por ciudadanía, tres aspectos fundamentales, ya que son los que configura tanto el territorio como la territorialidad adquirida y puesta en escena, que si bien se miran casi siempre desde un tinte cultural, social, político, religioso desde un proyecto o una idealización de ciudad conforme, ordenada, capacitada, formada, al ser permeada por fenómenos como el de la violencia entra en tensión con esos propósitos, ideas y proyectos de ciudad y de ciudadanía.

3.2: Ciudad, Ciudadano Y Ciudadanía, “Un conjunto de muchas cosas”

3.2.1: Ciudadanía, una “puesta en escena”

La ciudadanía es entendida por Gutiérrez (2009) como la “puesta en escena” del estatus obtenido por el ciudadano. El mismo autor propone entender la ciudadanía desde cinco aspectos: primero, una ciudadanía que posibilita y favorece la incorporación de nuevos valores, normas, y políticas en individuos y colectivos; segundo, se interrelaciona de distintas maneras con los cambios sociales, políticos, tecnológicos, económicos, culturales, ambientales y territoriales que suceden a diario, y que exigen replantear el ejercicio de la ciudadanía; el tercero, que entiende la globalización y la fuerte influencia que tiene esta sobre el concepto de ciudadanía; cuarto, una ciudadanía que, por las condiciones tecnológicas y globalizadas de la actualidad, no puede enmarcarse en el estado-nación; y el quinto, una ciudadanía que debe ser activa, dinámica, social, crítica, y democrática, de base territorial, sin ataduras (Gutiérrez, 2009). La ciudadanía, de lado del ciudadano, son categorías que se conquistan diariamente, y que, por lo tanto, se renuevan de manera constante.

En esta misma línea de este autor, conceptos básicos como la ciudadanía, la democracia, la participación, lo global y lo local, y el territorio, se ponen en entredicho constantemente debido a las dinámicas actuales de la sociedad. Comprender y reflexionar sobre esto nos encamina a pensar la enseñanza de una ciudadanía territorial y territorializada en una realidad

contextualizada. Así lo explica: las dinámicas actuales del mundo global y local ponen en debate conceptos como ciudadanía, democracia y territorio. Para asumir estas dificultades, Gutiérrez (2009) propone profundizar en la democracia, el respeto de lo público, asumir responsabilidad social, ejercer la ciudadanía, y gestar ciudadanos (En el amplio sentido de la palabra). La concepción de democracia es diferente según cada pueblo, y ésta no existe en la ausencia de una ciudadanía individual o colectiva. El ser democrático es un ciudadano participante. Al individuo que nace en un lugar y tiempo determinado le son conferidos una cantidad de derechos inalienables, sin embargo, esto no lo hace un ciudadano, sino un sujeto de derechos; la categoría de ciudadanos la adquiere en una relación con los otros de manera organizada, y lo hace poseedor de características cívicas, que se enmarca en un contexto específico. (Gutiérrez. 2009)

Para Quintero (2007), la ciudadanía está ligada a tres aspectos: el civil, el político, y el social: *“En el primero, encuentran asiento todas las consideraciones teóricas y prácticas que componen los derechos necesarios para la libertad individual, la cual asegura la autonomía y la capacidad de socializar. En el segundo, se hallan los dispositivos necesarios para poner en escena el derecho a participar en el ejercicio del poder político, que garantiza la legitimidad y la soberanía. El tercero, como correlato y producto de los dos anteriores, abarca un amplio espectro que va desde el derecho al bienestar y la seguridad económica hasta el derecho a compartir con el resto de la comunidad la herencia social y la vida”* (Quintero, 2007, p.2). Entendemos por esto, que la ciudadanía se adquiere como estatus al estar vinculada a una serie de características que tienen lugar en la relación con los demás, pasando por el ejercicio de derechos y deberes, el ejercicio político, y la vida en sociedad.

3.2.2: La ciudad, ¿Qué hacemos de ella?

Debemos, intentar un acercamiento a lo que se refiere el termino ciudad en sus respectivas dimensiones, tanto como delimitante geográfico, así como también un punto de arraigo donde se ponen en escena diferentes situaciones, contextos, sujetos y comportamientos. Para esto es preciso citar a Santamaría (2010) que en su investigación hace una referencia de lo que es en sí la ciudad desde la perspectiva que esta investigación la considera.

La ciudad es un territorio, y a su vez es también un grupo social que se encuentra regido por una serie de ordenamientos jurídicos, sometidos a múltiples instituciones en el cual interfieren poderes locales, nacionales e internacionales (Santamaría, 2010). Ésta sería entonces una definición desde el ámbito jurídico, y desde una perspectiva objetiva. La ciudad es lo que sus habitantes hacen de ella. Esta misma autora nos dice que la ciudad permite entender el entramado relacional en el cual el hombre es protagonista, que se ve enriquecido por la memoria y no solamente por las edificaciones y el bullicio de la ciudad.

En un artículo, Velásquez (2010) ofrece una mirada sobre lo que es la ciudad y el barrio. Tomaremos ambas miradas, primero en torno a la ciudad, y más adelante en su relación conceptual con el barrio. La ciudad entonces vista desde Velásquez (2010), está configurada desde tres dimensiones espaciales que la conforman: nivel macro (regiones y zonas metropolitanas) nivel intermedio (espacio público, colonias y barrios) nivel micro (casa habitación). Para este autor cada uno de estos espacios, aunque parezcan desligados, se integra por una serie de situaciones de orden político, social y simbólico que se ponen en manifiesto en la práctica ciudadana y en la forma del sujeto apropiarse de estos espacios de forma simbólica o material. Habría que decir también, y en la misma línea de este autor, que la ciudad es un espacio para la construcción de ciudadanía e identidad, que puede llegar a dividirse en “fronteras simbólicas”, en cuyos espacios se denota la exclusión y autoexclusión (Velásquez, 2010). Añádase a esto, que serían entonces unas formas de conflicto que apuntan a acciones violentamente simbólicas.

Ahora, otra perspectiva de ciudad que integra muchos o casi todos los elementos y categorías la podemos encontrar en el siguiente apartado de Ítalo Calvino:

“Las ciudades son un conjunto de muchas cosas: memorias, deseos, signos de un lenguaje; son lugares de trueque, como explican todos los libros de historia de la economía, pero estos trueques no lo son solo de mercancías, son también trueques de palabras, de deseos, de recuerdos” (Calvino, 1983. p. 6)

3.2.3: ¡El ciudadano se hace!

Nacer en un contexto determinado viene con una serie de cargas culturales y sociales que el individuo hereda de sus antepasados. De igual manera, en el momento de nacer en una sociedad determinada, el individuo adquiere unos derechos, como el derecho a una vivienda, a la educación, e incluso a la vida misma, y otra cantidad de deberes que le son exigidos por la misma comunidad. Esto lo hace un individuo de derechos (Gutiérrez, 2009). Sin embargo, la categoría de ciudadano no es equivalente a esta última, y debe adquirirse con el paso del tiempo y la interacción con el espacio.

El ciudadano es formado, y no se adquiere con el hecho de nacer en una comunidad. Este, en palabras de Gutiérrez (2009), adquiere dicha categoría por medio de las relaciones que establece con otros de manera organizada. El ciudadano es un poseedor de características cívicas, una combinación entre estatus y actividad, un individuo dispuesto a la transformación social, activa, crítica, política y democrática ejerciendo la ciudadanía (Magendo, 2004, Citado en Gutiérrez, 2009).

El ciudadano está en una constante y dinámica relación con su comunidad. A esto se añade su relación con el espacio geográfico en el que se encuentra. El valor del individuo que nace depende del lugar donde está, y es allí en el que puede o no ser un ciudadano, y concretar la práctica de su ciudadanía, contribuyendo a aumentar el bienestar general, participando y haciendo posible la construcción de una sociedad democrática (Gutiérrez, 2009).

Para este mismo autor, el ciudadano mestizo es un ciudadano territorial, territorializado y territorializable; es el resultado de una combinación entre estatus y ejercicio. El ciudadano se apropia de su espacio, y contribuye activamente para mejorarlo. En palabras de Jordi Borja, “Es ciudadano quien conquista la ciudad”, quien semantiza el territorio, quien se arraiga fluida y libremente al lugar, al espacio al que pertenece y por el cual encuentra motivación y estímulo para el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de la democracia (Gutiérrez, 2009).



3.3: Territorialidades Cruzadas: El Territorio, la clave para entenderlas

3.3.1: ¿Cómo entendemos el territorio?

Para Silveira (2011), el territorio acoge “acciones pasadas”, que se ven traídas a la actualidad en forma de normas y objetos. De mano de esta autora, la relación entre el hombre y el territorio está enmarcada en una “Circularidad dialéctica”, que retoma desde Sartre (1995) para explicar que el hombre está mediado por el territorio, al igual que este lo está por el hombre. El territorio se ve modificado por cada acción del hombre, lo cual lo somete a una constante reconstrucción de las cosas (Silveira, 2011). La formación social solo se realiza en una metamorfosis en la que el espacio representa el papel principal. El territorio es, entonces, un punto clave para el devenir histórico (Santos, 1996, citado en Silveira, 2011)

Se puede hablar también del concepto de espacio geográfico como sinónimo de territorio, Rodríguez (2010) lo identifica como un conjunto indisociable en donde convergen objetos geográficos, objetos naturales y objetos sociales y la vida que los colma y anima, es decir, es la “sociedad en movimiento”, dinámica donde la sociedad no es independiente de los objetos geográficos y cada forma encierra una fracción del contenido (sociedad)

Para Santos (1987) citado en Gutiérrez (2009 p. 116), el acceso a los bienes y servicios esenciales para la vida digna depende del territorio. Y esto se debe a que el ciudadano se ejerce en este lugar, que depende de él para desarrollar su ciudadanía, contribuyendo a mejorar las desigualdades que se puedan generar en la comunidad, siendo un producto del territorio, a la vez que funciona en pro del desarrollo del mismo. El ciudadano necesita del territorio para poder desarrollarse plenamente. El territorio es un aspecto común para el ciudadano, la ciudadanía, y la democracia.

Si bien el concepto de territorio es un debate que posee diferentes percepciones y tipos de análisis, este trabajo de investigación se centra en aquellas concepciones del territorio como algo construido socialmente, dotado de sentido, percepciones, vivencias y representaciones de los sujetos. Alejados de la idea del territorio como algo meramente físico, Rodríguez

(2010) muestra el territorio como algo real, vivido, pensado donde transcurren nuestras vidas, atravesado por nuestro sentido, significado e interés.

De esta misma manera, (Sosa, 2012), ofrece una idea de entender el territorio no solo como una porción de tierra delimitada, sino como un espacio construido socialmente, histórica, cultural y políticamente, donde cada sujeto, en su proceso de desarrollo personal y social, atraviesa su propio espacio, pues lo ocupa, lo utiliza, lo organiza, lo transforma, es decir, lo construye.

Si bien el territorio es un concepto polisémico, esta investigación acoge dos ramas para delimitar el marco teórico desde donde se entiende y se aborda. El primero sería no desconocer su carácter como delimitante geográfico, pues de este se puede hacer la respectiva alusión del territorio como ciudad, escuela, barrio, para tratar de comprender las dinámicas territoriales que se tejen en cada uno de estos delimitantes; de esta idea surge la segunda rama a comprender, tomando estos territorios como construcciones social e histórica propia de cada sujeto que lo habita.

3.3.2: El barrio, un asunto de identidad

El barrio como categoría propia de la investigación se puede entender desde lo que Suarez (2003) plantea al decir que, las ciudades, los pueblos y los barrios en los que habitamos, son mucho más que espacios donde se desarrolla la vida cotidiana, pues tienen una identidad que el hombre, en cuanto habitante y sujeto activo, contribuye a crear desde las acciones y las miradas. Para esta autora, tal contribución es recíproca, pues la identidad del sujeto también se configura desde el barrio como espacio de relación, dota al sujeto de una historia común con quienes son contemporáneos, y con quienes antecedieron.

Si bien como se ha dicho anteriormente, en el territorio, en el barrio, por ejemplo, se construyen identidades, la misma autora citada habla de una interrelación existente entre la identidad personal y la del barrio, es por ello que, si hay una pérdida de identidad del barrio, hay un peligro existente, pues así mismo se puede dar una pérdida de la identidad personal. (Suarez, 2003).

“El barrio no es solo visto a través de la mirada de la vecina, de quien lo habita. Las características de éste en la actualidad donde se mezclan: tráfico de droga, prostitución muy

marginal, inmigrantes sin papeles que ocupan las aceras, degradación urbanística, delincuencia... hacen que aparezca ante quien pasa por él, ante quien lo mira como un lugar a evitar, centro y generador de todo mal. La estigmatización del barrio también contagia a los vecinos: “esta imposición de estigma asocia en la descalificación, territorio y residentes, pero la relación se construye desde el exterior y en la mirada del otro” (Martínez, 1999, p. 154, Citado por Suarez, 2003, p.792).

Lo anterior lleva a decir que en el barrio se construyen identidades, pero también el barrio está configurado por las identidades que confluyen y lo que los sujetos hacen de él y la mirada que le ofrezcan a otro como así mismos.

Retomando a Velásquez (2010) que luego de exponer las dimensiones desde donde ubica a la ciudad y al barrio, como se mencionó anteriormente, sitúa el barrio en la dimensión de “nivel intermedio” (espacio público, colonias y barrios), vemos como le define como fracción de ciudad que acoge a una comunidad unida por lazos de convivencia vecinal, entre las que se realizan visitas, reuniones, vínculos afectivos, festividades, hechos que cimientan el fortalecimiento de la vida barrial.

Velásquez (2010) diferencia los barrios de otros espacios de la ciudad, debido a la apropiación y la relación que el sujeto forma de las calles, los entornos y el equipamiento, por medio de la cual se construye pertenencia y vínculo a través del uso cotidiano.

Vale la pena preguntarse si puede el sujeto llegar a identificarse de tal manera con su barrio, dotarlo de sentido, crear lazos y vínculos afectivos con él, que termine reproduciendo y trasladando estos sentimientos a otros espacios, como la escuela, por ejemplo, donde desarrollan la otra gran parte de su cotidianidad.

3.3.3: Territorialidad: Cruce de un sin número de interacciones

La territorialidad se refiere a la manera en la que los individuos, en este caso el ciudadano, se apropian del territorio. En palabras de Rodríguez (2010, p.5), *La territorialidad corresponde al modo de apropiación y a la relación establecida entre el hombre, la sociedad y el espacio terrestre*. El mismo autor cita a Montañez (1998), la territorialidad implica acciones que consolidan la pertenencia y el desarrollo de una identidad de estado o de una

persona sobre un espacio geográfico, y el poder y dominio que puede ejercer una persona o un colectivo, ya sea un grupo social, étnico, industrial, o político (Montañez, 1997), es decir, la territorialidad se puede entender desde las construcciones de identidad, desde aquellas múltiples formas de apropiación y de afectividad por el espacio vivido, sentido, pensado por cada sujeto reflejado en sus prácticas y expresiones desarrolladas en la permanencia en un territorio.

Repitiendo que la territorialidad se puede entender desde las construcciones de identidad, añádase a este la siguiente cita que da mucha fuerza a la comprensión de este tema: “La identidad es una construcción que se relata” (García 1995: 107). Corresponde preguntarse si esa identidad que al ser construida y relatada, se pone en manifiesto por medio de prácticas que al ser materializadas en interacción con el otro y en el medio, permita dar cuenta de que tipo de sujeto ciudadano es, y que tipo de territorialidad ha construido, sea de arraigo o desarraigo con su propio territorio, ese mismo que dota de sentido y del cual tiene una carga simbólica, cultural, social y política o por el contrario, carece de sentido y por lo tanto, de identidad. El mismo autor nos dice: *“una teoría de las identidades y la ciudadanía, debe tomar en cuenta los modos diversos en que estas se recomponen en los desiguales circuitos de producción, comunicación y apropiación de la cultura”* (García, 1995, p.115).

Alrededor de esto que llamamos territorialidad y que está ligada a la identidad, como también al sentido de pertenencia, hay que dejar claro que se entiende por identidad. Para esto referenciamos a Santamaría (2010) quien refiere la identidad como una construcción social que se da en el individuo, e incluso en una colectividad, y que son manifiestas de menor a mayor intensidad en determinadas circunstancias.

La identidad involucra modos de ser que van desde lo que se ejecuta a lo que se imagina (Ibarra, 2007, Citado por Santamaría 2010).

Si bien la territorialidad se construye a partir de la interacción del individuo con su territorio y con sus diferentes modos de apropiación de este, es preciso determinar que este territorio no se entiende solo como un determinante geográfico, sino que es preciso verse como una construcción histórica y una práctica cultural, que se crea y recrea en los sujetos. Entiéndase entonces que la identidad de los sujetos que habitan las ciudades, urbes, barrios, se construyen

en un tejido de múltiples significados anclados a los diferentes espacios transitados por estos sujetos. (Santamaría, 2010)

En este sentido, se puede entender la identidad como un proceso dinámico que contiene elementos axiológicos y representaciones por los cuales los actores sociales, individuales o colectivos, tienen a dirigir y orientar sus conductas, descubrir conflictos y construir sus historias, teniendo en cuenta a los otros actores sociales, sin los cuales no podría definirse ni reconocerse. (Suarez, 2003).

Es así como forma de apropiación del territorio y las construcciones que allí se realizan por parte de la interacción de los sujetos con su entorno y con los otros, determinan una territorialidad, una construcción de identidad, y de esto modo conviene pensar que tipo de construcciones realizan entonces aquellos jóvenes escolarizados que habitan territorios en conflicto, barrios marginales y permeados por el fenómeno de la violencia, y que en el proceso de interacción con el otro, al poner en práctica o al materializar sus construcciones pueden entrar en tensión con otros sujetos o hasta con la misma institución educativa. Es decir, pueden estos jóvenes estar reproduciendo el conflicto y la violencia que ha sido su referente cotidiano, y no solo, naturalizado.

3.4: El Currículo: ¿Quién? ¿Para qué?

Comenzamos acercándonos al currículo desde el punto de vista legal, para esto es necesario remitirnos a la ley general de educación 115/1994, específicamente capítulo dos, artículo 76 sobre “currículo y plan de estudios”; quien entiende el currículo como *“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, 1994, Art. 76) Este currículo es regulado por el Ministerio de educación nacional, así queda consagrado en el artículo 78 de la misma ley, donde se expone que el MEN será el encargado de diseñar los lineamientos generales de los procesos curriculares, y quien establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos. Esta investigación se centra en el currículo

del área de ciencias sociales, área establecida por el MEN como obligatoria, estipulada en el artículo 23 y 31 que además de la obligatoriedad, precisa que es fundamental para el logro de los objetivos de la educación en aras del conocimiento y la formación en educación básica y media. Para esto el MEN propone que los lineamientos curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales sean abordados a través de ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales, desarrollo de competencias, una estructura flexible, abierta, integrada y en espiral.

Pasamos luego a la mirada de algunos teóricos que hablan sobre éste. Gimeno (2010) hace un recorrido histórico del concepto, iniciando por la procedencia del latín cuya raíz es (*cursus* y *currere*). Menciona que este concepto se enmarca en dos sentidos: recorrido o curso de la vida y logros en ella (*curriculum vitae*). El otro sería, constituir la carrera del estudiante, los contenidos, la organización del recorrido, cuyo orden dirige lo que el alumno deberá aprender. Según Gimeno (2010), el currículo ha significado la regulación del conocimiento que representa los contenidos que el profesorado debe desarrollar (plan de estudios) para que sea enseñado y que el alumno debe aprender. Para Gimeno (2010), el currículo se puede estructurar en dos funciones, unificación de la enseñanza y el aprendizaje, y reforzarlas.

Así mismo, Gimeno (2002), asevera que el currículo debe ser entendido como un objeto en movimiento, en constante cambio, e influido por la relación entre diferentes agentes a los que incumbe el proceso educativo. Es un objeto construido en un proceso de configuración, implantación, concreción y evaluación del mismo, en el cual intervienen múltiples agentes, que ejercen a través de diferentes mecanismos en cada caso. Este es un proceso complejo, a partir del cual no se puede considerar al currículo como un asunto estático.

El currículo se convierte en un objeto de estudio, con diferentes dimensiones epistemológicas, coordenadas técnicas, la implicación del profesorado, las vías por las que se transmiten las influencias dentro del sistema curricular, y sus determinantes políticos (Gimeno (2002)). Se juegan distintas relaciones, mediadas por distintos intereses, a la hora de entablar todo un aparato curricular, y todos quienes se ven involucrados toman un papel en el mismo.

El currículo, para Gimeno (2002), tiene seis fases o niveles en el proceso de desarrollo. Solo nos enfocaremos, para nuestra investigación, en las primeras cuatro fases descritas por el autor, ya que es en estas en las que se puede hacer un rastreo documental y testimonial de la relación de currículo y enseñanza en la institución educativa Héctor Abad Gómez. No nos enfocaremos en los resultados del currículo, sino en cómo es presentado.

Estos cuatro niveles son: **El currículo prescrito**, entendido como las regulaciones estatales a las que se somete el currículo, así como las orientaciones de cada sistema. En nuestra investigación, lo encontraremos en los lineamientos del MEN. **El currículo presentado**, que se refiere a los medios que presentan al maestro los contenidos del currículo. En la presente investigación será analizado de acuerdo a las formas y materiales en los que los maestros buscan y encuentran bases para los contenidos que deben dar según el plan de estudios. **El currículo moldeado**, que se presenta como aquel que es moldeado por la cultura profesional del maestro, y modifica los contenidos presentados por los dos anteriores currículos (Prescrito y presentado). Y lo hallamos en el diseño del PEI, el plan de estudios, y los proyectos de área. Y, por último, **el currículo en acción**, que se refiere al acto educativo directo, y que será hallado en los cuadernos de los estudiantes, en las observaciones, y en los distintos testimonios de los mismos.

Delimitamos nuestra comprensión de currículo, ya que como lo dice Martínez (2010), es un concepto “Agitado por epistemologías diferentes” (Martínez, 2010, p.6). Tenemos entonces una noción en la cual, el currículo es un elemento, un aparato lleno de dispositivos que marca comportamientos determinados, en múltiples lugares y tiempos diversos. De igual manera lo es al interior de la escuela, desde lo normativo como el conjunto de criterios y directrices que debe seguir el maestro en su labor en el aula, y desde la carga de símbolos que pueden ser, y de los que pueden estar cargados, los otros espacios de la institución (Canchas, restaurante, oficinas, patios, salones, etc.). También consideramos las ausencias que pueden, o no, hallarse en el currículo de la institución, sobretodo en el currículo desde lo normativo, ante ciertas temáticas, entre ellas la ciudad, y con ésta distintos fenómenos urbanos como la violencia.

En el marco de la comprensión del currículo y añadido al tema de investigación del presente trabajo, vincular escuela, ciudad, violencia nos hace necesario tener presente lo que se conoce

como el *currículo oculto*. Nieto (1991) nos dice que este currículo posee unas interrelaciones entre el sistema educativo y lo que acontece en la sociedad. Nieto (1991) entiende el currículo oculto como los aprendizajes, y resultados de los mismos, que se dan de manera intencional y no intencional. Este currículo, a la luz de Nieto (1991), está centrado en el aprendizaje del comportamiento personal en la sociedad y en la enseñanza de normas sociales.

Por su parte, A. Sacristán (1991) considera que la existencia del currículo oculto no solo es propia de las instituciones educativas, sino también de la vida social, la cual posee un sistema de significaciones y normas que regulan la conducta del sujeto. Pero es la escuela una institución básica de socialización que transmite significados, valores y normas que los alumnos logran interiorizar y así gobernar su propio comportamiento. Como lo dice esta autora citada, el currículo oculto funciona a la par con el currículo formal o prescrito, que son difíciles de separar y distinguir.

Por consiguiente y sumado a lo anterior, el currículo no es únicamente una propuesta que se encuentra dentro del aula. El currículo también pasa a ser un conjunto de símbolos, materiales, y dispositivos que se encuentran casi en cualquier lugar en el que la sociedad tenga lugar. Así, el currículo no se encuentra solo en los planes de estudio, sino en carteleras, en la distribución espacial de una institución, en la forma en la que pequeños grupos de personas se distribuyen por la misma, en el accionar de los mismos individuos, y en otra cantidad de cosas que transmiten un mensaje claro, aunque no siempre directo, de cómo comportarse, y qué hacer, en determinado lugar. Esto también sale de la institución educativa, y se encuentra en otros espacios, instituciones y lugares como la calle, el barrio, la ciudad, las iglesias, las canchas de fútbol, los sitios recreativos, los centros comerciales, los espacios comunes, y hasta las zonas de tolerancia y lugares conflictivos. Esto lo encontramos de la mano de Martínez (2010), quien identifica al currículo como un dispositivo cultural que selecciona y ordena saberes, mientras está mediado por relaciones de poder; que contiene saberes, poderes, sujetos, culturas, representaciones; que a su vez es un proceso, unas relaciones, y unos intereses puestos en juego.

En el caso que compete a nuestra investigación, al vincular la ciudad en el currículo de ciencias sociales, implica saber que es posible que la mirada del mismo esté limitada a pocos

contenidos, y profundice poco en las problemáticas de este territorio. Martínez (2010), pasa por este punto al mencionar que, el currículum escolar, si bien es un “Catalejo” con el que la escuela mira al mundo exterior, poco es lo que se trata de la ciudad en él. El currículum suele arrojar, según él, datos y temas fragmentarios, que desproveen de vida y experiencia a la ciudad, y que ignoran que la ciudad es un lugar dinámico, interactivo, y de múltiples posibilidades. De esta manera, comprendemos que, problematizar las respuestas del currículo de ciencias sociales del grado décimo de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez hacia las territorialidades que se dan dentro de la escuela, en cuanto al fenómeno de la violencia urbana, puede dar como resultado el hallazgo de un currículum que tal vez se quede corto a la hora de mirar estos asuntos.

A su vez, Cuervo (2013) ve el currículum como un asunto problemático, pues si bien éste puede, o suele, entenderse como un plan de estudios, también debe comprenderse que se trata de un algo variable, que no puede ser considerado un elemento en concreto, y que ocurre en distintos momentos y con distintos actores. Cuervo (2013) define currículum como una selección cultural de contenidos que pueden y deben ser transmitidos de una generación a otra.

Relacionamos la posición de Cuervo (2013) sobre el currículum con nuestra investigación. Este autor profundiza en un artículo acerca de esto, dividiéndolo en tres ejes principales: La primera sería entonces su ya mencionada definición de currículum (como un plan de estudios, pero también como algo variable y cambiante, sujeto a distintos momentos y actores); en un segundo lugar se habla sobre la ciudad como un aparato curricular, el cual, al comprender que el currículum también sale de la escuela, transmite conocimientos y significados a sus habitantes por distintos medios cotidianos encontrados en ella. En tercer lugar, se habla del caso concreto de Medellín, donde la violencia establece su propio currículum de distintas maneras y por medio de distintos símbolos (fronteras invisibles). Esto se vuelve una preocupación del educador en la medida que, si el currículum es el que construye a los individuos, aquellos jóvenes y niños que vivan en contextos violentos no podrán ser más que la reproducción de esto. Dichas posiciones coinciden con nuestras categorías de investigación: Currículo, ciudad y violencia.

Por último, Cuervo (2013) plantea una reflexión sobre la formación de docentes basada en la comprensión del currículum; para esto toma el caso del curso “Teorías curriculares y contenidos educativos” de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Adherir el currículum como una parte importante de la formación docente permite que éstos reconozcan las problemáticas con las que llegan los individuos a la escuela, y tomar posiciones y acciones al respecto.

Con el anterior acercamiento al concepto de currículum, se ultiman detalles y consideraciones teóricas sobre los conceptos y categorías que dan forma a esta investigación. En los siguientes párrafos, se abordarán trabajos y producciones bibliográficas que se acerquen, a modo de antecedentes, a la investigación presente.

CAPÍTULO 4: MARCO TEÓRICO

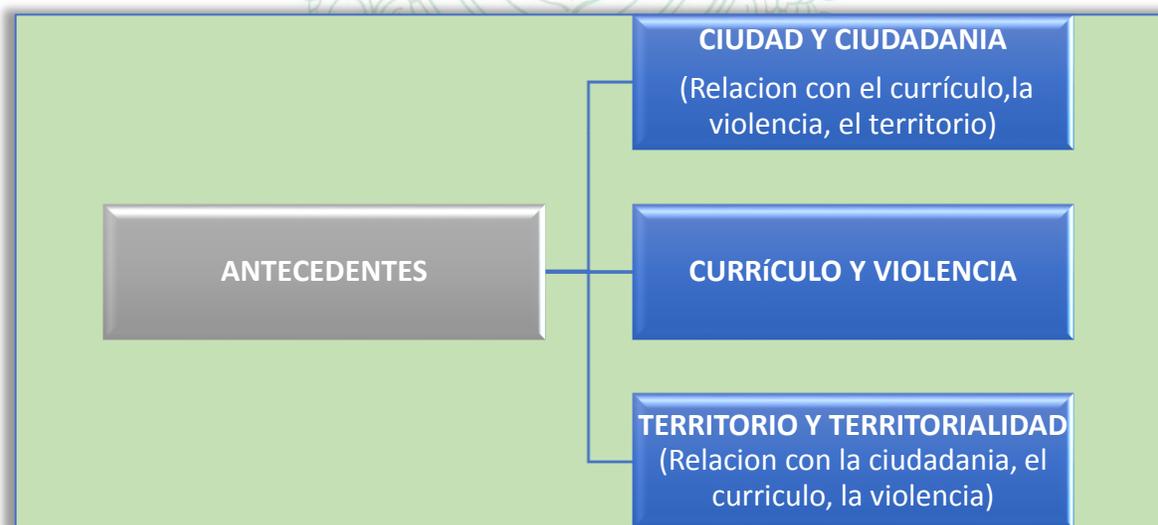


Figura N°5. Presenta parte de las categorías del rastreo y búsqueda de las fuentes documentales y digitales. (Fuente: Elaboración propia)

Toda vez que nuestra investigación se interesa por problemáticas que acontecen en un contexto específico, como lo es la ciudad de Medellín; teniendo en cuenta las relaciones que se pueden tejer entre la escuela y los barrios, mediadas por el fenómeno de la violencia urbana.

Planteamos tres categorías sobre las que indagamos para encontrar investigaciones realizadas alrededor de estas temáticas. Dichas categorías son: Ciudad y ciudadanía, que guardan especial correspondencia con la caracterización de la ciudad, y el papel de los individuos que la habitan; Currículo y violencia, versando con éstas sobre la violencia urbana, como un fenómeno que puede traspasar las paredes de la institución educativa; y Territorio y territorialidad, refiriéndose a las formas de apropiación de un territorio por parte de los sujetos, y con énfasis en los comportamientos que, por medio de esta apropiación, son llevados a la escuela. Veamos:

4.1: Ciudadanos Escolarizados. (Ciudadanía y Ciudad)

Si bien al parecer el sujeto construye ciudadanía en diferentes escenarios, y esta es individual a la vivencia de cada sujeto, para llegar a describir y comprender esa construcción es necesario remitirse a esos diferentes espacios y escenarios de interacción de la vida cotidiana. Para esto, partamos por comentar el texto: violencias y conflictos en la escuela, entre el contexto social y la transformación ciudadanía de Arias (2008) que hace un acercamiento al tema de la ciudadanía entendida como proceso de regulación moral y cultural de donde nacen las subjetividades de cada sujeto, y parte de los conflictos que se generan al interior de la escuela, haciendo lectura del contexto y los escenarios de donde provienen los sujetos que están interactuando en ella.

Allí, Arias (2008) comenta que, no se puede entender las reacciones individuales sin analizar el contexto, es decir, el barrio, la familia, la calle, los pares, las comunidades de vida que operan a su vez como comunidades de sentido, pues en estos escenarios se configuran pautas de comportamiento y valores que son reproducidos en distintos escenarios y contextos, entre ellos: la escuela como escenario donde convergen generaciones, sujetos, experiencias, poderes, etc.

Por otra parte, Gómez (2015) encuentra problemático que el currículo aborde la ciudad pobremente, casi como un referente geográfico, sin contexto y sin sujetos que la construyen, siendo esta de vital importancia para los procesos formativos. Afirma que la escuela y la vida están desligadas, que la primera le da la espalda a la realidad social y ciudadana. De igual

manera asegura que *“El educando se hace ciudadano viviendo y comprendiendo como se va estructurando constantemente la ciudadanía a partir de las experiencias de ciudad”* (Gómez, 2015, p.14), y destaca la importancia de tratar la ciudad, el contexto y la realidad en las temáticas abordadas en la escuela.

Gallego, Granados y Urrego (2007), plantean una estrategia en la cual usan la ciudad de Medellín como un escenario propicio para la experiencia educativa. La ciudad de Medellín como campo aplicado para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, como se titula el trabajo de grado de los autores anteriormente mencionados, se apoya en la teoría de ciudad y sociedad educadora, y toma como estrategia los recorridos urbanos educadores. Los investigadores sugieren que la escuela, en el contexto de Medellín, tiene poca o nula relación con lo ofrecido por la ciudad. La investigación, aunque plantea las competencias ciudadanas como uno de sus puntos de partida, no problematiza ni conceptualiza la ciudadanía ni el ciudadano. Reconocen en la ciudad un conjunto de diferentes espacios en los cuales se puede *“...Interactuar, estableciendo relaciones espaciales, históricas, geográficas, antropológicas, comunicativas, económicas, culturales, demográficas, políticas, religiosas...”* (Gallego, Granados y Urrego, 2007, p. 54). Esto último encuentra relación con nuestra investigación, en cuanto a la forma en la que un territorio determinado, en este caso la ciudad, se encuentra en estrecha relación con los sujetos que lo habitan. Sin embargo, la investigación aquí referenciada permanece a cierta distancia de la nuestra, en tanto a sus conceptos base, y a que dio como resultado final una propuesta didáctica.

Integrando ciudadanía en el currículo oficial de las ciencias sociales, Delgado (2014) indica la carencia de sentido que implica hablar de ciudadano estando al margen de la realidad sociopolítica, pues el ser un buen ciudadano no es algo instintivo, sino que es un aprendizaje que trasciende tanto la familia como la escuela, y una de las labores como indica Delgado (2014), es la formación de ciudadanas conocedores del mundo que les rodea, esto basado en la formación de competencias sociales, y por ende debe estar articulado con el currículo y las áreas de conocimiento.

Especialmente en el currículo de las ciencias sociales, debe haber una respuesta prioritaria a la formación de ciudadanos, ofrecer conocimientos y habilidades que resulten útiles para la vida diaria, es decir, para Delgado (2014) el currículo debe ser construido partiendo de

problemas socioambientales relevantes, donde los contenidos y estrategias se vinculen entre sí. (Pagés y Santisteban, 2010, citados por Delgado, 2014) hacen referencia que la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales deben priorizar el desarrollo del pensamiento crítico y social, siendo esto lo que preside las prácticas educativas, por lo tanto, se debe incluir los problemas de la actualidad en el aula, facilitando el desarrollo de una ciudadanía crítica. Esto, traído al contexto del presente documento, indica la relevancia de incluir en los contenidos de las ciencias sociales, el problema de violencia en la ciudad, en los barrios, y que de una u otra forma ha trascendido las paredes de la escuela, de este modo se lograra preparar al alumno para enfrentarse críticamente a su contexto y realidad.

Encontramos interesante así, el aporte de Betancur (2014), en cuanto a la relación del currículo y la ciudadanía; si tenemos en cuenta que entendemos currículo como los distintos tipos de directrices que se encuentran en la escuela (entre ellas el manual de convivencia), y a veces por fuera de ella. Este investigador se cuestiona sobre las representaciones sociales de ciudadanía, y el papel que juega el manual de convivencia en ellas.

El mismo Betancur (2014), afirma que el manual de convivencia, desde un principio en su investigación, jugó un papel de gran importancia en las representaciones sociales de los sujetos a investigar. Además, concluye que el reduccionismo del manual de convivencia, en la institución donde realizó su investigación, ha causado que asuntos como la justicia escolar no se lleven de acuerdo al debido proceso y se den problemas como la parcialidad y la vulneración del derecho a la defensa. A pesar de estas falencias mencionadas, el autor señala que las representaciones sociales de ciudadanía de los estudiantes encuentran puntos en común con el manual de convivencia, y otros elementos curriculares, como el PEI.

También Toro, Ospina y Vélez (2014), consideran el manual de convivencia como un punto de influencia en la construcción de las ciudadanías de los estudiantes. Estos investigadores afirman que el sujeto que se pretende formar desde el manual de convivencia de la institución educativa San Pablo, de Medellín, es un ciudadano implícitamente temeroso al castigo y obediente de la norma, mientras que las figuras de autoridad concebidas en el mismo no son reconocidas como merecedoras de un respeto construido, sino, simplemente, como figuras que poseen y regulan el poder.

Tal y como plantea nuestra investigación, Castillo (2003) dice que la escuela por ser un lugar de encuentro de diferentes actores y por su relación y por su relación con otras instituciones sociales, se convierte en escenarios de diferentes tipos de conflictos, haciendo que la cotidianidad de estos conflictos, se presente como un proceso y una característica central de las instituciones educativas. En tal sentido, la educación en ciudadanía y democracia, se debe vincular con dichos conflictos, y no debe ocultarlos o anularlos, sino que desde la misma escuela se debe intervenir a los sujetos para su vida cotidiana.

En Gimeno (2001) podemos entender que la ciudadanía establece las estructuras y redes sociales necesarias para lograr configurarnos como individuos y llevar a cabo nuestra existencia; de esto parte que la ciudadanía intermedia en el ser humano, para aportarle la capacidad de relacionarse con el otro y con lo otro.

Por su parte, Ruiz (2004) mira hacia el problema de la violencia y lo centra en el ámbito pedagógico, indicando que el conflicto y la violencia que genera la interacción humana y que son existentes en la sociedad actual debe estar presente y priorizado en la escuela, en la educación actual, pero a su vez, Ruiz (2004) aclara que si bien la función de la educación no es solucionar problemas inmediatos, si debe aportar y ayudar *a ser, a hacer, a pensar, y a convivir* a cada persona con su entorno, con el espacio donde vive (Delors, 1996, citado por Ruíz 2004). Para esto rescata entonces lo fundamental del ejercicio de la ciudadanía en los centros educativos, contemplando esta ciudadanía como una exigencia. Ruiz (2004), apoyado en Gimeno (2001), identifica tres ejes fundamentales a los que deben apuntar las propuestas curriculares en torno al proceso de enseñanza - aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela: Identidad, ciudadanía y profesión; a esto indica que parte de los objetivos de la escuela s formar personas, ciudadanos y buenos profesionales. Si bien esto último no es un eje fundamental para nuestra investigación, es pertinente para comprender otros de los sentidos del papel tan importante que juega la ciudadanía con relación a la escuela y a las respuestas que debe aportar los contenidos curriculares.

Rubio (2004) habla sobre las propuestas educativas en el área de ciencias sociales, diciendo que hoy en día estas no se deben limitar solo a la adquisición de conocimientos de geografía, historia, sino que se debe conseguir que los alumnos adquieran valores, actitudes y comportamientos para poner en la praxis de su vida cotidiana. Para eso resalta el papel que

desempeña la educación en miras a la ciudadanía, en la que los alumnos por medio de esta educación adquieran capacidades, comportamientos, habilidades, comprensión y reflexión crítica de los aspectos relevantes de la sociedad. Para esto, indica la importancia de que el área de ciencias sociales incluya en sus contenidos y métodos la forma de dotar a los alumnos de aquellas habilidades y este se puede desenvolver como un buen ciudadano y puede hacer lectura critico-reflexivo de su espacio y su realidad.

Así mismo, Arango (2008), afirma que el currículo necesita una urgente modificación, que busque una educación ciudadana para la participación, el diálogo y el reconocimiento del otro, la elaboración de proyectos comunes y la democracia como concepción de vida. Esta autora señala la importancia de reconocer las representaciones de ciudadanía que tienen los estudiantes de distintos estratos y planteles educativos, para diseñar formas de intervención, en miras a desarrollar la conciencia y la práctica ciudadana. Y afirma que las distintas representaciones y prácticas de los estudiantes se objetivan según su institución y su contexto, así como las características sociales y económicas de estos.

De otra parte, Montoya, (2013), efectúa una investigación en la cual indaga por la configuración de subjetividades en el marco de las ciudadanías, en la Institución Juvenil Nuevo Futuro. Comenzando con un postulado en el cual reconoce que cada generación de estudiantes construye y deconstruye el concepto de ciudadanías, de acuerdo con las ideas que adquieren en un contexto social, político, y cultural. Realiza además dicho autor, su investigación en la institución ya mencionada, que, al tiempo, identifica como una institución inmersa en un contexto viciado por el conflicto armado. Y concluye, de manera general, que la configuración de las subjetividades de los estudiantes de noveno de la Institución Educativa Juvenil Nuevo Futuro, se construye y manifiesta en el conjunto de imágenes, percepciones, proyecciones, sensaciones, y otros, que determinan la interacción de los jóvenes con un mundo social, un entorno, y los demás, en un momento y espacio específicos, que les permite identificarse como semejantes a los otros y como miembros pertenecientes de una comunidad. En otras palabras: Las ciudadanías, y otras subjetividades, se ven reflejadas en las concepciones y estructuras que tienen los estudiantes, y que determinan su interacción con lo que les rodea, y que los identifica como parte de una comunidad. Esto da como resultado el hallazgo de distintos tipos de ciudadanía.

4.2: Currículo y Violencia, ¡Dos asuntos que no se pueden desligar!

Otro de los puntos relevantes de este texto es la mirada de la violencia reflejada en el ámbito escolar, y en esa línea, las respuestas curriculares e institucionales a tal situación. De esta forma, podemos referir como Petrus (2001), en su discurso sobre la Cultura de la Violencia y la Educación Secundaria nos plantea y da luces para problematizar desde nuestro estudio, dicho asunto.

Para este autor la violencia no es un fenómeno exclusivo de la sociedad posmoderna y tecnológica, sino que ha sido con el pasar de los años la historia del hombre que ha transcurrido en paralelo con la cultura de la violencia, donde miles de ciudadanos han sido sujeto u objeto de acciones violentas de distinta índole.

Petrus (2001), al llevar esta violencia al ámbito escolar habla de los comportamientos violentos o agresivos por imitación o adopción de comportamientos y actitudes violentas, generando lo que este llama, desde Bourdieu, una violencia simbólica. He aquí un aporte valioso para esta investigación además de lo anterior que es poder comprender que *“la institución escolar es una sociedad en miniatura... un microcosmos donde se dan los mismos conflictos presentes en la sociedad”* (Petrus, 2001, p. 35). El mismo autor pone en manifiesto que si bien las instituciones educativas desean satisfacer los intereses y expectativas de los escolares, dejan de lado y no hacen frente a los problemas que la sociedad joven experimenta y percibe en su contexto social. Para esto Petrus (2001) afirma que es preciso tener una institución abierta a los conflictos sociales, que sea capaz de afrontarlos y que no se preocupe exclusivamente por los conocimientos instructivos, añadiendo que, si bien esto es imprescindible, también lo es la solución de los problemas sociales.

En la línea de lo problematizado en nuestra investigación en relación a la violencia y las respuestas curriculares, Petrus (2001) nos dice: *“Los recorridos curriculares y los métodos no facilitan el encuentro entre “necesidades” de los escolares y respuesta institucional... Los “contenidos escolares” no entienden tampoco de conflictos, tensiones y estilos de vida de los adolescentes”* (Petrus, 2001, p. 36)

Podemos citar también como referente de este estudio, la tesis de grado para optar al título de trabajadoras sociales de Monterroza y Ardila (2012), quienes se interesan por la violencia urbana en Medellín, narrada desde la experiencia de jóvenes escolarizados. Encontramos que esta investigación sugiere para llegar a aquellas experiencias de los jóvenes acudir al estudio de caso, realizando la recolección de datos por medio de la observación, los cuestionarios a estudiantes, la entrevista a estudiantes y docente.

Monterroza y Ardila (2012) entonces, al pensarse por la violencia urbana en Medellín y las experiencias que tienen los jóvenes escolares de esta, tocan dos contextos, el barrio y la escuela. Para estas, la violencia urbana y la vida en los barrios ha influido en los procesos y elementos que integran a los actores de la vida escolar, generando un quebrantamiento y una transformación en los procesos de comunicación que integran la convivencia. Estas autoras hablan de la postura de los docentes como algo coercitivo, pues estos, según esta investigación dejan de lado el tema de la violencia, unos por “temor” y deciden dedicarse a asuntos meramente académicos, dejando de lado la influencia que puede tener el lenguaje como opción en las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, es decir, proponen más que una alternativa pedagógica, una alternativa más humanista que permitiría “crear, recrear, construir, deconstruir, las diversas formas de hacer, pensar y sentir” (Monterroza y Ardila, 2012, p. 1)

Álzate (2011), toma para su investigación titulada Representaciones sociales de ciudadanía de estudiantes de educación básica secundaria de la comuna seis de Medellín, referentes conceptual y teórica de violencia. En ésta se identifica a Colombia, y a la ciudad de Medellín, como un escenario que históricamente ha estado mediado por la violencia. Ésta, además, es atendida por el investigador como un fenómeno urbano, que ha traspasado los muros de la escuela, la familia y el barrio. Identificando la comuna seis como un espacio conflictivo, con presencia de actores armados, que generan situaciones como desplazamientos forzados, homicidios, amenazas, y entre otras prácticas de violencia. Para Álzate (2011), son los jóvenes los testigos principales, los actores y las víctimas directas de las expresiones armadas. De la reflexión realizada por este investigador, surge la pregunta *¿Cuáles son las posibilidades de formar ciudadanas y ciudadanos en contextos en los que muchos conflictos se resuelven de manera violenta e incluyendo expresiones armadas?* Encontrándose que el

conflicto, entendido como una interacción de oposición entre dos o más actores (Álzate, 2011), comienza a transformarse en una situación problemática cuando una de las partes encuentra que la única solución es la eliminación del otro, al concebirlo como un enemigo. La violencia social o no política, siendo ésta cuyas motivaciones se encuentran en raíces de conflicto, económicas, territoriales, étnicas, o socioculturales, se enmarca en escenarios como la familia, el barrio, y la escuela. Éste tipo de violencia es la que se da, según el mismo Álzate (2011), en los barrios de la comuna seis de Medellín. Sin embargo, la violencia en Medellín es una violencia difusa, que significa que en ella intervienen una gran cantidad de intenciones, actores, e intereses, predominando las intenciones por el control territorial, de escenarios donde los bandos del conflicto obtienen recursos.

En un trabajo de investigación realizado por Saldarriaga, et al (2014) en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, hablan de la necesidad de entender que la interacción en la escuela, no es ajena a lo que se experimenta fuera de ella, y que además los sujetos que la asisten tienen una vida tanto como estudiantes, como ciudadanos, amigos, hijos, hermanos. Para estos autores, no son solo estudiantes al llegar a la escuela, sino que son personas que reflejan las experiencias que construyen en su vida y según el contexto donde viven. Esta investigación hace un llamado a los maestros a no caer en la normalización y naturalización de la violencia al negar e ignorar el trasfondo de los conflictos y problemas que afectan la sana convivencia, es decir, no preguntarse y alejarse del contexto de estos estudiantes que generan algún tipo de conflicto o violencia dentro de la escuela, pues para estos investigadores, en ocasiones el maestro tiende a invisibilizar y ocultar los conflictos y situaciones violentas que ocurren al interior de las aulas haciendo como si no se dieran cuenta o evadiéndolos para no tomar posición frente a estos.

Mazo, Henao y Moreno (2012) igualmente, en su investigación *Instancias curriculares: concepciones del maestro, contenido escolar y violencia en la enseñanza de las ciencias sociales*, estudio de caso, toman una postura, basada en varios autores, desde la cual entienden que la violencia al interior de la escuela es un fenómeno invisibilizado por diferentes actores; destacándose la relación que se genera entre currículo y maestro, siendo el primero entendido como algo que está sujeto a ser moldeado por el segundo. Los autores,

siguiendo la línea de Gimeno (1988, 2010), ven en el maestro un agente importante en la selección y ordenamiento de los contenidos a enseñar.

Así, Mazo, Henao y Moreno (2012) hacen diferencias claras entre el concepto de agresividad y violencia. La agresividad la entienden como un asunto biológico, un comportamiento que obedece a estímulos e inhibidores, que es indeliberada. La violencia, por su parte, es entendida por estos investigadores como un comportamiento social y culturalmente construido, que obedece intenciones claras, que es deliberado y que busca, de forma intencional, hacerle daño a la víctima. Diferencian de esta manera que la agresividad es natural a cualquier ser vivo, mientras la violencia es un producto humano. Esto convierte a la violencia como algo cotidiano, que se ve, por consiguiente, en todos los ámbitos en los que el hombre tiene cabida. En la investigación que venimos mencionando, se entiende la violencia de dos maneras: Violencia directa, y violencia indirecta. Siendo la primera en la que hay un actor que comete la violencia, de forma directa sobre su víctima; y la segunda en la que no hay actor, y la violencia hace parte de un sistema organizacional, con desigualdad de poderes. Esta investigación indaga por las concepciones de violencia por parte de maestros de ciencias sociales, y como éstas hacen parte del proceso de interpretación y posterior aplicación del currículo en las escuelas.

Por otra parte, Correa (1996) intenta reforzar el vínculo entre lo educativo y lo curricular, teniendo en cuenta las dificultades que se presentan en las interacciones que se producen en la escuela. Para este, la pérdida o desconocimiento del ideal de hombre que se quiere formar y la anacronía del currículo con los intereses que se presentan a ciertos grupos ha generado la violencia en la escuela y la pérdida de credibilidad en ella. Correa (1996). Añade a lo anterior, que la educación y el currículo deben tener la capacidad de influir intencionalmente en otros, de modificarlos, de moldear una conciencia y desarrollo moral de los sujetos a educar. Frente a la posición del maestro, el mismo Correa (1996) afirma que no es posible ser un buen maestro si no se considera la relación entre el objeto de la enseñanza y otros objetos. Esto traído a nuestro estudio, fortalece la base para cuestionar tanto el tipo de ciudadano que pretende formar el Ministerio de Educación Nacional y las instituciones, que solo se quedan en el papel, las pocas o nulas respuestas curriculares frente a los problemas y conflictos que se presentan al interior de la escuela, que en muchas ocasiones han tenido su

origen en el mundo exterior a ella, en el otro espacio donde los sujetos interactúan la otra parte importante de sus vidas, y que tanto el currículo como el maestro omiten en el proceso de formación.

Castillejo Pérez, Rodríguez, Sarramona, Touriñán y Vázquez (2010), todo un grupo de investigadores, se preguntan sobre la violencia escolar, la educación, la convivencia y la intervención pedagógica, indican que todo lo que se refieren a educación está inscrito en contextos complejos, entre los que priman la violencia que se ha cotidianizado. Estos investigadores afirman que la violencia se aprende, que se enseña la violencia y esta se expande, entre los involucrados estarían la escuela, la familia y el contexto donde se vive. Ante esta situación, ven una salida en la formación de una cultura de la convivencia, y el reforzamiento de comportamientos de ayuda mutua y de cooperación entre los sujetos. Es decir, para ellos, se debe formar para la convivencia y educar para el conflicto.

Es importante en este punto, resaltar igualmente que existe un asunto que involucra y limita directamente el quehacer del docente; tal como lo terminan abordando Salinas, Posada, Isaza (2002) en su trabajo de investigación “A propósito del conflicto escolar” quienes ven en el conflicto escolar una problemática social que conmociona a la escuela. A saber, que tanto el conflicto, como la violencia y el ser humano tienen una relación natural, esto se puede observar desde el contexto escolar, sin embargo, se intenta resolver los conflictos al interior de la escuela, pero solo se queda en una propuesta legal, que se refiere a combatir esos sesgos de conflicto y violencia, pero en la realidad no se propicia el clima adecuado para cumplir este objetivo. Salinas, Posada, Isaza (2002) terminan hablando que una de las razones para que esto no se logre, es la presión hacia los maestros, quienes son acosados con el tiempo para cumplir lo formalmente establecido, la enseñanza e imposición en los contenidos y la participación en eventos reglamentados. De este modo, desde las mismas instituciones educativas, cuyo afán es el cumplimiento de las obligaciones legales impuestas por la Ley General de Educación de 1994, limita la labor del docente y olvida los problemas sociales relevantes como la violencia, que se deben abordar desde la escuela, para lograr la formación de buenos ciudadanos, críticos de su realidad y capaces de transformarla.

A su vez, Gómez, (2015) define el currículo como un campo de estudio, una tradición educativa, un dispositivo cultural que ordena y selecciona saberes. Desde este enunciado, el

autor afirma que, en Colombia, la selección de contenidos en ciencias sociales ha sido academicista, apegada a las políticas oficiales y otros intereses externos a la labor educativa, en lugar de hacer énfasis en lo que él encuentra como verdaderamente importante: la realidad social de los contextos. Para Gómez (2015), la escuela se encuentra de espaldas a la realidad social y ciudadana, y por esto, los estudiantes no logran establecer una relación entre ambos aspectos de su vida. Incluso con el esfuerzo de corporaciones públicas y privadas, apoyando salidas de campo a la ciudad y otro tipo de experiencias, la ciudad se muestra como algo exótico, y no algo cotidiano.

Sin embargo, la ciudad, la realidad social, y las condiciones del contexto, traspasan los muros de la escuela. Pero ello no siempre sucede de manos del plan de estudios, sino que son los estudiantes mismos los que llevan su realidad al interior de la institución. Es este el caso del ejercicio investigativo que realizan Marín y Sepúlveda (2015) en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño Cardona, ubicada en el barrio Niquitao, donde las autoras caracterizan el barrio como un contexto violento, en el cual habitan personas con discapacidades diversas, comunidades étnicas, menores en riesgo social, desmovilizados (tanto adultos como menores), desplazados, entre otros. Y que el contexto que se desarrolla en el barrio, influye fuertemente en cómo se comportan sus habitantes en otros espacios, entre ellos la escuela.

Y es en este mismo escenario, la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño Cardona, que Saldarriaga et al (2014), realizan su investigación. Allí, los autores afirman que la institución, aunque ha mejorado en asuntos de violencia escolar y ha avanzado hacia la construcción de un contexto escolar dotado de intencionalidad, el cual pueda transformarse en un entorno de entrega y participación activa, sigue estando atravesada por fenómenos de violencia y agresión.

Cabe mencionar que el fenómeno de la violencia en la escuela se relaciona, en Saldarriaga et al (2014), con el juego de poder dado entre el Ministerio de Educación Nacional y el maestro, siendo que el primero es quien diseña los currículos y los segundos quienes se deben enfrentar a las realidades sociales del contexto en el que trabajan. Esto se vuelve algo problemático cuando el maestro, en su afán por responder a las exigencias del primero, no tiene la oportunidad de crear experiencias de aprendizaje significativo. Y que si bien, no han sido

nulos los intentos de los maestros por dar respuesta a las expresiones violentas de los estudiantes, por medio de distintas actividades, si se han quedado cortos a la hora de erradicar este problema. Además, en ocasiones tienen encuentros y choques que pueden afectar desde el clima en clase, hasta el bienestar de toda la institución.

Saldarriaga et al (2014) sostienen que, para hacerle frente a las tensiones violentas en la escuela, entre estudiantes y maestros, o entre pares, es necesario que el currículo de la institución, tanto explícito como oculto, sea flexible y considere las necesidades e intereses de los estudiantes.

Con lo anterior, encontramos diversas posiciones, desde las cuales se puede reflexionar sobre el papel, en gran cantidad de las ocasiones nulo, que juega el análisis de la violencia y los aspectos contextuales en la enseñanza de las ciencias sociales. A continuación, pasamos la mirada por la relación que se puede establecer entre la territorialidad y la escuela.

4.3: Territorio, territorialidad y su incidencia en la escuela.

Entre los trabajos que se encuentran y que son relevantes para abordar el tema del barrio como espacio geográfico, donde interactúan todos los escenarios y actores, y su relación con la escuela y la familia para la comprensión de la violencia escolar, se encuentra un proceso de investigación realizado por Garcia (2008) en colegios de la ciudad de Bogotá en el año 2006 intitulado *familia, escuela y barrio: un contexto para la compresion de la violencia escolar*, y en el que busca comprender las expresiones de violencia en la institución, analizando escenarios de socialización familiar, escolar y barrial.

Esto da lugar a aceptar que son en estos escenarios donde el sujeto teje relaciones que se expresan y manifiestan en las interacciones de la vida cotidiana. Según esta investigación, para acercarse a conocer, comprender y analizar las dinámicas del barrio, es importante realizar una exploración que permita reconocer las prácticas culturales que conforman la vida cotidiana de los escolares, para esto sugiere: identificar las costumbres de uso de los espacios, reconstrucción de la historia del barrio, registro de los cambios y desarrollo que ha

tenido el barrio, como los habitantes perciben los cambios, cuales son los lugares de origen de los primeros habitantes. (Garcia, 2008)

Se centra interés en esta investigación en tanto aporta bases para acercarse al análisis y comprensión de un espacio relevante como es el barrio, y su incidencia en la interacción con la escuela, siendo estos los propósitos de esta investigación que se pregunta por las experiencias de unos sujetos a partir de la exploración y vivencia de su territorio, su espacio vivido, que luego son reflejados en su institución, lugar donde confluye diferentes problemas sociales, como las riñas entre estudiantes, el maltrato físico y verbal, bullying, entre otros.

Igualmente, en este sentido de preguntarse por el territorio, la territorialidad y su incidencia en la escuela, se debe anotar la tesis de maestría de Acevedo (2014), quien establece un punto de encuentro entre el territorio, las ciencias sociales en el currículo del contexto colombiano, el ciudadano y la ciudadanía. Esta investigación hace hincapié en la labor del maestro de ciencias sociales para incentivar el estudio del espacio, del territorio, como una forma de entender que desde allí se dan relaciones e interacciones entre los individuos, que a su vez logran desarrollar el sentido de pertenencia, apropiación y transformación de esos espacios; resaltan también que de la mano de esto, está el ejercicio de la ciudadanía en miras a la democracia, la participación y la transformación de las realidades sociales desde una perspectiva crítica, activa y reflexiva Acevedo (2014).

Cadavid, Galeano y Arboleda (2015), abordan el territorio como un “Espacio dotado de sentido en que se construye constantemente por las territorialidades que allí habitan” (Cadavid, Galeano y Arboleda, 2015, p.5). Siendo así un punto en el que confluyen distintas dinámicas en las cuales cada uno de sus habitantes tienen un papel. La escuela es uno de estos espacios, donde las distintas territorialidades de quienes asisten a ella se encuentran no siempre de manera armoniosa. Para los autores mencionados, la escuela en el contexto colombiano se caracteriza por ser un proyecto homogeneizador, caracterizado por estar mediado por la violencia. Así, cabe mencionar que en tal investigación se valen de Echavarría y Rincón (2000, Citados en Cadavid, Galeano y Arboleda, 2015) para hablar del campus escolar como un territorio que se debe identificar “desde los ejercicios de territorialidad que lo constituyen”, ejercidos por actores públicos, privados, comunitarios, armados, entre otros.

Esto último nos lleva a reflexionar sobre nuestra investigación, aludiendo al carácter experiencial del territorio, que, por medio de distintas situaciones o problemáticas como la violencia, marca una serie de comportamientos, actitudes, expresiones, que terminan por traspasar los territorios. Tal como lo afirman Cadavid, Galeano y Arboleda (2015), la escuela no es un espacio aislado de las situaciones que suceden a su alrededor, sino que se permea y es afectado por las problemáticas circundantes. Para dar fuerza a su investigación, los autores proponen una pregunta que, si bien no se relaciona totalmente con nuestro ejercicio, si deja ver una idea primaria que ya hemos tratado en los dos últimos párrafos: *¿Cuál es el papel que cumplen las territorialidades en la relación maestro estudiante a la hora de aplicar la norma?*, y que además resulta en la proposición varios propósitos, de los cuales los dos siguientes encuentran gran relación con nuestro trabajo: *“Describir cómo las territorialidades de los estudiantes hacen parte de las dinámicas de la escuela;”* y *“Reconocer las tensiones que se generan en los espacios escolares como resultado de la coexistencia entre las territorialidades que habitan la escuela”* (Cadavid, Galeano y Arboleda, 2015, p.12)

En relación a lo anterior, Cadavid, Galeano y Arboleda (2015) llegan a conclusiones que bien nos sirven como un antecedente para nuestra propia investigación, afirmando que las territorialidades cumplen un papel preponderante en el territorio escolar, que determinan ejercicios de construcción, apropiación, y comprensión del mismo. A su vez, todas las visiones y subjetividades de los individuos enriquecen la discusión en torno a lo que compete a la educación y el aprendizaje. La tensión es resultante del cruce de territorialidades, aunque bien lo aclaran los investigadores, diciendo que su trabajo no aborda la tensión como algo negativo, sino como una posibilidad para mejorar los problemas actuales sirviendo para intermediar entre los sujetos y crear vías de cambio para el mejoramiento. Un hallazgo importante que debe mencionarse en Cadavid, Galeano y Arboleda (2015), es el hecho de que los estudiantes, al menos en esta investigación, llevan consigo a la escuela lo que son fuera de ella. Esto incluye sus propias normas, sentimientos, formas de vida, creencias, que permiten una apropiación del territorio escolar. Los investigadores observaron una similitud en cuanto a la apropiación que tenían los estudiantes de su territorio escolar y de su barrio; colonizando, en palabras de los autores, espacios, e impidiendo el paso e ingreso de otros por ciertos lugares. Por último, los investigadores invitan a tomar una perspectiva que no vea la

escuela como un lugar inanimado, encasillado y sin sentido, sino como uno en el que habitan diferentes formas de pensar y ver el mundo.

Igualmente puede referirse al trabajo de Pérez, Aristizábal, Ríos, Osorno (2014), quienes realizan un trabajo sobre la construcción de ciudad, en relación a la violencia; para esto centran su investigación en la comuna 3 de Medellín (Manrique) y lo delimitan a la población escolar del colegio Bello Oriente. Hablan acerca de la violencia urbana que ha atravesado la ciudad, específicamente esta comuna, en manos del narcotráfico y el ataque armado. Para estos investigadores las condiciones sociales que trascienden estos barrios, permiten que los pobladores se adapten y mantengan unas prácticas y tradiciones adquiridas en sus barrios, sus territorios. Entre las construcciones de ciudad que narran estos jóvenes investigados, ellos resaltan en su mayoría el ambiente violento en el que se encuentran, situaciones como violaciones, personas asesinas en el camino a la escuela, peleas en la calle y en la misma escuela, problemas familiares, utilizan incluso el lenguaje musical para expresar lo que sienten y piensan de esta situación.

Finalmente, y después de recopilar historias de vidas, anécdotas y situaciones que han atravesado a estos jóvenes, Pérez, Aristizábal, Ríos, Osorno (2014) conducen su argumento como vía alternativa a la contribución para la mitigación de este problema social, recurrir a la construcción de la memoria colectiva como recurso para potenciar el reconocimiento y creación de lazos de identidad y, por ende, de acción colectiva.

De otra parte, Ruiz, L. (2006), señala que la escuela es un territorio, comprendido no como un espacio físico, sino como una producción constante en transformación permanente, en el cual se enfrentan individuos con diferente poder económico y cultural; de ahí que sea un lugar en el cual el conflicto es frecuente. La escuela, como los demás territorios, resulta de las experiencias de quienes lo habitan y de los contextos históricos, que demarcan un claro sentido para el mismo y unas fronteras de acuerdo a las mismas dinámicas de territorialización con las que es revestida la escuela por quienes asisten a ella.

Por la misma vía, Beraún y Beraún (2009), entienden, para efectos de su investigación titulada *Sociedades territorializadas: desterritorialización y reterritorialización en Lima Metropolitana*, el territorio como un espacio delimitado en función de las relaciones de poder.

Hacen uso de un concepto interesante, y que bien puede asociarse profundamente con la territorialidad: la territorialización, que estos autores entienden, desde Monnet (1999), como el proceso de identificación, definición y producción de un espacio por quienes lo habitan. Su investigación analiza casos de habitantes invasores de las periferias, y de redes de prostitución en la ciudad de Lima, bajo la luz de conceptos asociados a la territorialidad móvil, que a su vez es comprendida como espacios en los que un grupo social puede desplazar a otro para ejercer control.

En este sentido, es importante mencionar el trabajo de García & Muñoz (1999), quienes hablan del binomio territorio y educación, pues estos poseen un estrecho vínculo, desde donde se puede analizar los distintos fenómenos sociales complejos, y desde donde la interpretación pedagógica de aquel vínculo, promoviendo procesos de identificación espacial y territorialización. García & Muñoz (1999) conciben el territorio no solo como un sitio que concentra a un determinado grupo de personas y actividades diversas, sino como un proceso de territorialización constante, como un lugar simbólico y cargado de significados, que integra social y culturalmente a los sujetos facilitando su identidad y como punto de referencia de los cambios sociales y personales.

En esta misma línea de vincular territorio, escuela, ciudad, encontramos a Pulido, Gómez, Díaz, Moreno (2012), quienes consideran que dentro del territorio y escuela se desarrolla un entramado social, cultural, pedagógico y curricular. Para este grupo de investigadores el currículo hace un proceso de la social, que pasa a ser experiencia educativa a través de la interacción de múltiples contextos, enseña *el poder-saber, el que y para que, de ir a la escuela*, además de tener en cuenta el *“por fuera de la escuela”*, sentando las bases para la socialización y la construcción de un buen ciudadano. De aquí parte la importancia de no desconocer el papel fundamental que cumple la escuela para la comprensión, interacción y construcción de territorialidades, identidades y procesos de socialización tanto dentro del territorio escolar, como por fuera de este.

De otra parte, Muñoz & Marín (2015), al hacer el vínculo entre territorio y escuela, ven en la enseñanza de las ciencias sociales, como finalidad importante, lograr que el alumno obtenga capacidades que le permitan desenvolverse en la sociedad, y que a partir del abordaje de los problemas sociales puedan comprender la realidad y así mismo intervenirla. De esto modo,

optar por llevar a cabo en el aula problemas cotidianos, que partan de la experiencia de los estudiantes y suscitar en estos una explicación crítica de los problemas del territorio generando sentidos y efectos formativos en valores sociales.

Por su parte, Gutiérrez (2012) propone un fortalecimiento de los procesos de formación ciudadana basado en la noción del ciudadano territorial, el cual es capaz de asumir las características de un ciudadano activo, que se interese por su entorno y tome un papel transformador en el mismo, y que lo haga “de cara y no de espaldas al territorio” (Gutiérrez, p.104). El autor plantea este concepto desde la triangulación teórica entre las ciencias políticas, las ciencias de la educación, y la geografía crítica.

El territorio es entendido por Gutiérrez (2012) como un espacio socializado, apropiado por quienes lo habitan, y debe ser explorado de acuerdo al proceso de su producción, por lo tanto, es cambiante, y puede estar sometido constantemente a procesos de reestructuración en su organización.

Territorios de identificación: una poética de la resistencia de la gente negra en Turbo, es una investigación en la que Martínez (2014) busca una relación entre el surgimiento de identidades en las comunidades negras en Turbo, Antioquia, y cómo estas se relacionan con un discurso y epistemología colonial. El autor afirma que la identificación, entendida como la producción de identidades, emerge de las relaciones de poder, las construcciones sociales y las representaciones mentales que se dan en un espacio determinado. Así, Martínez (2014), apunta a entender el territorio desde dos dimensiones: la geofísica, y la de un constructo mental, a la que le da especial énfasis, y de la que se desprenden unas identificaciones, que, para el caso de su identificación, el de Turbo, se han denominado Identidades Turbeñas.

En su investigación, Gaviria (2014) hace un análisis conceptual en torno a lo que, varios teóricos de la geografía, han denominado como experiencia territorial. El autor profundiza en este, y entiende que el territorio está cargado de unas características que van de la mano con los imaginarios y acciones de quienes lo frecuentan, y que, a su vez, el territorio genera sentimientos en las personas, que terminan por dotar de significado al primero. Se crea una relación circular en la que el territorio evoca sentimientos en sus habitantes, quienes, con dichos sentimientos, configuran los significados y símbolos del territorio que luego

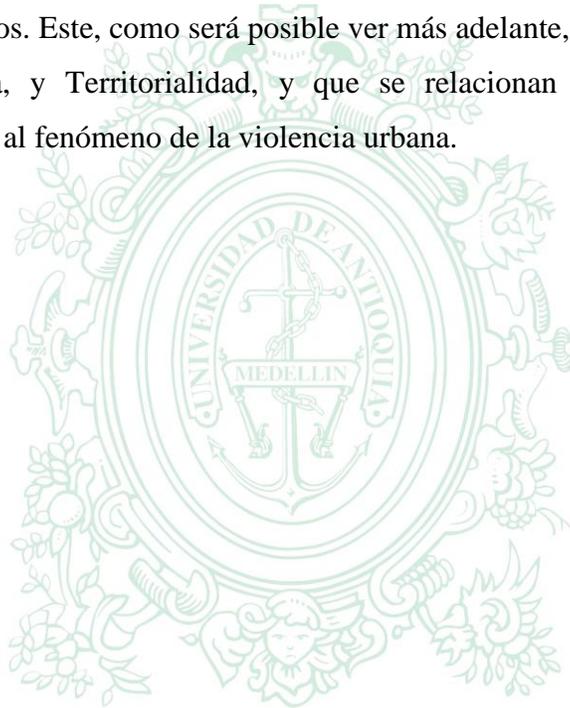


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

volverán a evocar sentimientos y representaciones en sus habitantes. Gaviria (2014), vincula lo anterior con la didáctica de las ciencias sociales, en el sentido en el que las experiencias que se construyen en el territorio, sirven para visibilizar lo trabajado en el aula.

A partir de dos capítulos anteriores, recogimos una base teórica que permitió establecer claridades conceptuales, categorías, códigos y subcódigos, de vital importancia para el análisis de los resultados. Este, como será posible ver más adelante, parte de tres categorías, Ciudadanía, Violencia, y Territorialidad, y que se relacionan estrechamente con las respuestas curriculares al fenómeno de la violencia urbana.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Facultad de Educación



Capítulo 5: METODOLOGÍA

Diseño Metodológico

El diseño metodológico de la presente investigación va desde de la definición de nuestro problema, objetivos, justificación y contexto, pasando por la búsqueda y rastreo de material bibliográfico que fundamenta nuestro marco teórico y conceptual; y llegando al diseño metodológico que se hizo necesario para ejecutar la búsqueda, recolección y análisis de la información que brindó las bases para responder a nuestros objetivos propuestos de nuestro tema a investigar, y por supuesto la población, así como muestra de la investigación.

Todos estos elementos metodológicos se buscó alcanzarlos teniendo la definición del paradigma en el cual centramos nuestra investigación, la utilización de una estrategia investigativa, la utilización de técnicas y el diseño una serie de instrumentos de recogida de información e instrumentos de análisis de los mismos, así como también una serie de estrategias para el análisis de la información recolectada. A continuación, entonces pasamos a presentar los fundamentamos nuestra elección metodológica.

5.1: Paradigma elegido: Cualitativo

Teniendo presente que la investigación busca indagar y clasificar las acciones, experiencias, y significaciones de los estudiantes, además de problematizar la posición del currículo del área de ciencias sociales de la institución educativa Héctor Abad Gómez, en torno a un fenómeno específico: la violencia urbana. Esta última, como ya se ha planteado, podría configurar las mentalidades de los sujetos, de la mano de otros factores como son el territorio, el pasado violento de la ciudad, la familia, entre otras, formando una manera específica de ver el mundo, una subjetividad única, que, por similares que sean las condiciones de quienes le rodean, jamás será igual a otra. Esta investigación se centra desde el paradigma cualitativo, porque su propósito es precisamente el de dar con un análisis de las particularidades de los individuos a la hora de interpretar y vivir un fenómeno. A este respecto Sampieri (2010), plantea que la investigación cualitativa se fundamenta desde una perspectiva interpretativa



centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los seres humanos y sus instituciones, buscando interpretar lo que va captando activamente. Así, tomamos entonces el enfoque cualitativo, con el propósito de hacer una descripción detallada de las particularidades de los sujetos, de sus interacciones, del intercambio y retroalimentación con su territorio y sus distintas manifestaciones dentro de él.

La violencia urbana ha sido un fenómeno de gran importancia en la configuración de significados para los habitantes de la ciudad de Medellín. Para Sandoval (2002), un enfoque cualitativo de investigación se constituye como un esfuerzo por comprender la realidad y el fruto de un proceso histórico de construcción, visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, y, por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna. Para los habitantes de Medellín, la violencia hace parte de un proceso de construcción histórico, que afecta de manera particular sus identidades, aunque esto no implica una uniformidad en las mismas, y que incluso en el presente, menos violento, aunque aún conflictivo, toma un papel importante en el devenir de la ciudad y de las personas. El enfoque cualitativo nos permite hacer un análisis del papel de este fenómeno en la subjetividad de dichos individuos.

Esta investigación se sirve del paradigma cualitativo, en cuanto a su capacidad de analizar las diferencias y la diversidad de datos que arrojan sus objetos de estudio. Permite comprender las construcciones de cada individuo, valorando la diversidad de condiciones en las que se ha formado, y la diversidad de sus identidades. Así, los territorios, las familias, las experiencias, los conflictos, las violencias, todas éstas en su carácter particular, toman un papel en el camino de esta investigación. El carácter humano y subjetivo de esta investigación se enriquece con el enfoque cualitativo, tanto del sujeto que se investiga, como los medios u objetos que hacen parte de esta, que, en palabras de López (2001), considera a los objetos de estudio como "objetos que hablan".

5.2: Estrategia empleada: Estudio de Caso

La investigación se ha planteado como un estudio de caso, debido al interés de la misma por comprender la situación real de los sujetos y objetos de estudio. La institución Educativa Héctor Abad Gómez se caracteriza, entre otras instituciones públicas, por tener un carácter central, y recibir estudiantes de contextos particulares de la zona oriental de la ciudad. Este

estudio de caso se ocupa de las situaciones y experiencias propias de un grupo de personas, como lo son los estudiantes de grado décimo.

El caso nos cuenta sobre sus experiencias, sobre su cotidianidad, sobre su entorno y su contexto social. En esta investigación, los individuos nos contaron sobre lo que presencian al interior y alrededor de la escuela y sus barrios. Buscábamos que los estudiantes nos hablaran sobre el conflicto que viven a diario, sobre las problemáticas que reconocen y que en ocasiones cotidianizan. Los miembros de esta comunidad académica en específico, son personas que están en presencia de un entorno conflictivo, tanto escuela como barrios de procedencia, y que bien pueden ser actores activos o pasivos de estas problemáticas. Los estudiantes de décimo de la institución educativa Héctor Abad Gómez tienen algo que contar. Esta investigación, aunque bien se puede servir de otros casos similares (como situaciones de conflicto en la escuela, violencias y problemáticas sociales en instituciones de otros barrios, etc.) busca comprender las experiencias particulares de algunos estudiantes, y de las distintas situaciones violentas en la institución ya mencionada. Clasificándose de esta manera como un estudio intrínseco de un caso particular (Stake, 1995), como son las experiencias de ciudad de los estudiantes en torno al fenómeno de la violencia.

5.3: Sujetos, objetos, población y muestra de la investigación

Esta investigación se realiza con estudiantes tanto hombres como mujeres de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez (Medellín, Colombia) del grado décimo, entre los 15 y 18 años de edad, que habitan los estratos socioeconómicos 1 al 4.

Estos provienen de diferentes barrios y comunas de la ciudad de Medellín, en su mayoría de la zona oriental, en barrios como Caicedo, Buenos Aires, El Salvador, Barrio de Jesús, Pablo Escobar y La Milagrosa, estudiantes de la comuna 10, en los barrios Las Palmas, Boston, y Bomboná, Estudiantes de la comuna 8, en los barrios Enciso y El Pinal. De otras zonas de la ciudad provienen como la comuna 11 en el barrio Los Colores, Calasanz, en la comuna 12 y 13 en Manrique, y en el corregimiento de Santa Elena.

Estudiantes que viven en un núcleo familiar básico, conformado por padres y hermanos.

Con padre ausente en varios estudiantes. Otras figuras familiares presentes son los abuelos, los primos, los tíos y los cuñados.

Las ocupaciones de los acudientes tienen como protagonista al ama de casa; sin embargo estas son diversas, y se encuentran vendedores ambulantes, taxistas, carpinteros, asistentes de bodega, administradores y gerentes, enfermeras, modistas, profesores, ingenieros, entre otros. (Información tomada de la actividad “Colcha de retazos”)

Con esta población se realizó la investigación cualitativa, cuyo fin fue el de identificar qué experiencias tienen los sujetos desde sus barrios de procedencia, con relación al fenómeno de la violencia, y de manera estas experiencias transgreden el espacio escolar. Para esto se realizó observación a dos de los grados 10 de la institución, se aplicó la entrevista a tres estudiantes, el instrumento cuestionario a diez estudiantes, y se realizó el diagnóstico áulico, taller la carta, la cartografía escolar, el árbol de problemas, la colcha de retazos, con los dos grupos elegidos, siendo voluntaria la participación de estos en dichas actividades.

Si bien esta investigación indaga sobre las respuestas curriculares del área de ciencias sociales, y la posición que toma la escuela ante lo anteriormente dicho, fue necesario realizar entrevista a un docente, en este caso, del área de ciencias sociales del cual por asuntos de ética de la investigación no será develada su identidad, además de elegir los objetos de estudio que sirvieron a esta investigación, para determinar la participación e influencia sobre las experiencias relacionadas con la violencia que les rodea a los estudiantes; entonces se determinó realizar análisis a los lineamientos curriculares del grado 10 en ciencias sociales, a la malla curricular de esta misma área, al plan de área, los planes de mejoramiento de la misma, las fuentes presentadas a los alumnos, la guía de estándares básicos de competencias ciudadanas, grado 10, el PEI de la institución y el manual de convivencia

5.4: Ética de la investigación cualitativa ;Consentimiento informado!

Como se ha dicho la presente investigación de carácter cualitativo, basa su comprensión y análisis desde la interacción que se establece entre el investigador y el sujeto o la población muestra de la investigación, partiendo de la recolección de datos, por medio de la utilización de diferentes técnicas y por ende de instrumentos que arrojen información. Esto en relación con Noreña, Alcaraz, Rojas y Rebolledo (2012) quienes encontramos como indispensable tener presente que esta interacción, debe estar mediada por un asunto de rigor y ética, que otorgue credibilidad, confiabilidad, veracidad, relevancia, consistencia y validez a la investigación científica.

Entre los asuntos éticos que es menester tener presente en la investigación cualitativa se encuentra la responsabilidad, el respeto y la no arbitrariedad frente a los sujetos investigados. Gonzales (2002) habla del consentimiento informado cuya finalidad es asegurar que los sujetos participantes lo hagan bajo su propia voluntad y con conocimiento de lo que realizarán, para decidir sobre sí mismos.

Entre los parámetros que Gonzales (2002) establece en el consentimiento informado, están, el respeto por el sujeto, el retiro de la investigación sin sanción de ningún tipo, reserva en el manejo de información, y la vigilancia del bienestar del sujeto mediante la investigación.

Partiendo de lo dicho hasta ahora, nuestra investigación realiza el consentimiento informado (ver Anexo 7), el cual debe ser explicado y dirigido a los sujetos a investigar, que, al ser menores de edad, están bajo patria potestad de sus padres, los cuales también deberán ser informados al respecto, y quedará validado con sus respectivas firmas. Este consentimiento informa el título de la investigación, en ese entonces, **Experiencias de ciudad y de escuela a propósito de la violencia urbana en Medellín: Un estudio de caso en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez**, responsables de la investigación y aclaraciones de confidencialidad y participación voluntaria.

5.5: Técnicas Empleadas

Las técnicas aquí utilizadas se fundamentan en la posibilidad que están brindando como parte de la investigación social cualitativa para recolección de información que permita establecer análisis, criterios y conclusiones. Estas técnicas brindan la posibilidad de acercarnos a los sujetos y contextos y formas de relacionarse entre sí, tema que preocupan a nuestra investigación.

Para realizar la elección de las técnicas, nos remitimos a las categorías establecidas en nuestro trabajo investigativo y se decide la pertinencia que tienen estas técnicas en cada una de las categorías e intereses; y diseñando a partir de esto, los instrumentos a aplicar, para así poder llegar a concluir nuestra investigación. Entre las técnicas que consideramos que se ajustan a nuestros objetivos, encontramos:

- **Técnicas interactivas de investigación social cualitativa.**
- **Observación**
- **Análisis de información**
- **Entrevistas**
- **Cuestionarios**
- **Análisis cualitativo de datos.**

5.6: Instrumentos de Recogida de Datos empleados

Para cada técnica utilizada, se hace obligatorio el diseño de unos instrumentos para la recolección de datos e información. Agrupamos de manera general, en un la Figura N°6, los diseñados para nuestra investigación.

| TECNICA | INSTRUMENTO |
|--|---|
| Observación | Diagnóstico áulico, Instrumento observación clase de ciencias sociales, instrumento actividad cartografía escolar |
| Técnicas interactivas de investigación social cualitativa | Colcha de retazos, árbol de problemas |
| Análisis de información | Documentos a analizar: lineamientos curriculares, Plan de área, plan de mejoramiento, malla curricular (área ciencias sociales), estándares básicos de competencias ciudadanas, PEI, manual de convivencia Institución Educativa Héctor Abad Gómez. |
| Cuestionario | Instrumento: Cuestionario |
| Taller | Instrumento: Taller “la carta”. |
| Entrevistas | Guion entrevistas estudiantes, guion entrevista docente |
| Análisis cualitativo de recogida de datos | Cuadro de análisis de los datos recogidos en los instrumentos aplicados. (organizado en categorías, códigos y subcódigos) |

Figura N°6 (Fuente: Elaboración propia)

Luego, intentamos relacionar en la Figura N°7, de qué manera cada técnica e instrumento responde a los objetivos planteados desde este trabajo de investigación, y de qué manera fue realizado paso a paso, permitiendo arrojar datos que nos lleven a construir un respectivo análisis.

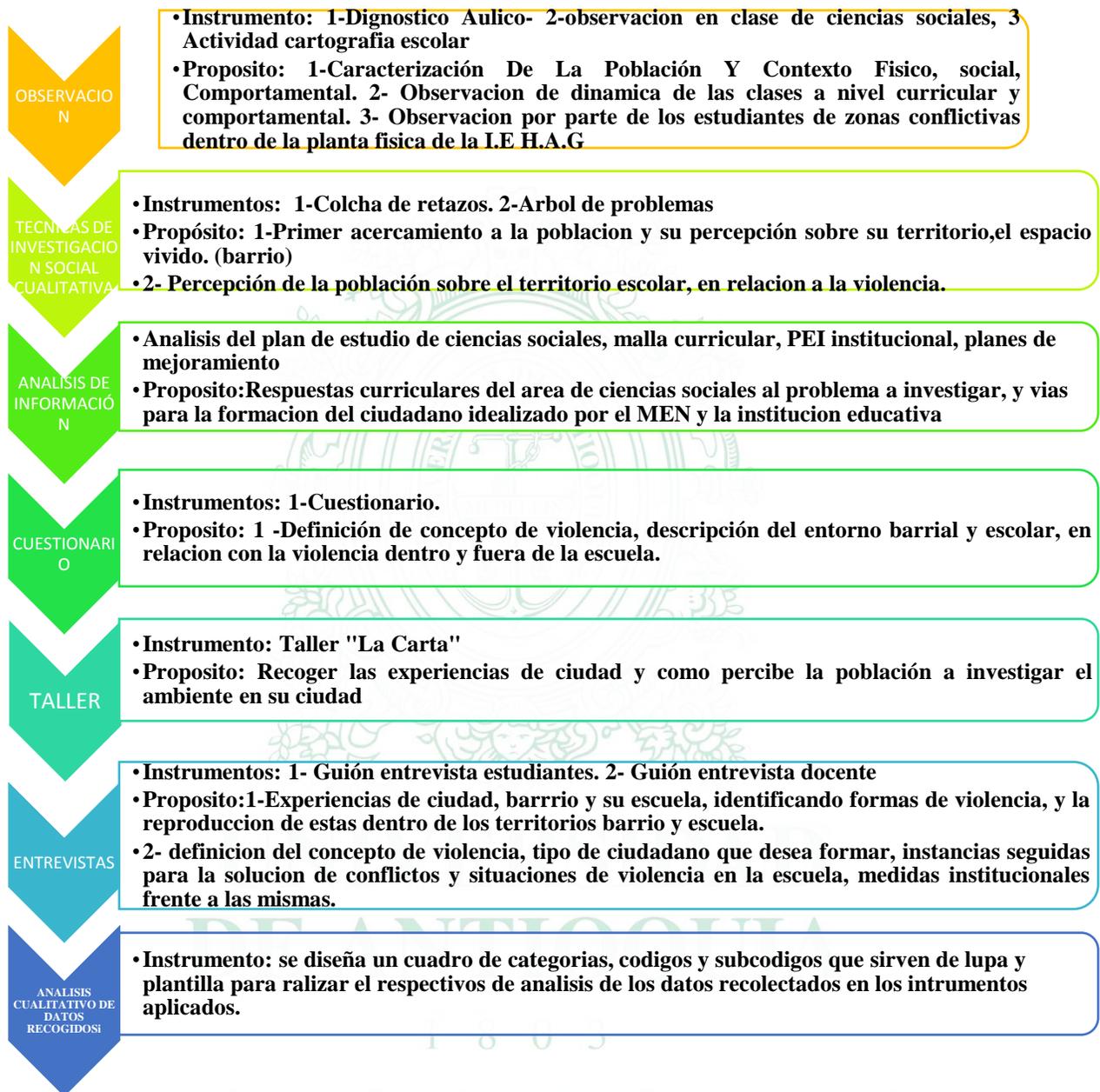


Figura N°7. Referente a técnicas, instrumentos y propósitos de la aplicación de los mismos. (Fuente: Elaboración propia)

A continuación, una descripción y fundamentación sobre él ¿por qué? y ¿cómo? se desarrolló la utilización de estas técnicas e instrumentos en nuestro trabajo de investigación.

5.6.1: Observación

La observación como forma de investigación nos permite hacer registro mental y escrito de aquellos factores relevantes para nuestra investigación, tal y como lo plantea López (2001), quien refiere que la observación permite al investigador realizar un registro visual de una situación problema y posterior a esto sentar las bases para un análisis y un diseño operativo de investigación. Pensábamos observar cómo es la cotidianidad, las interacciones entre los sujetos, como se comportan, que expresan en sus acciones y palabras, que imágenes tiene de su entorno. Estos son aspectos importantes para nuestra investigación. Partimos de la observación estructurada, ya que para acercarnos al entorno social de los estudiantes y conocer como conciben y que sensaciones les produce su espacio, su territorio escolar y su barrio y de qué manera estas son puestas en escena durante su estadía dentro de la institución, partimos de tres elementos previamente estructurados: Diagnóstico áulico, observación de clases de ciencias sociales, cartografía escolar, los cuales nos permitieron comprender asuntos relacionados a las formas de entender la violencia, lo que ocurre a su alrededor tanto en la escuela como fuera de ella y la forma en que se desarrollan los contenidos de las clases de ciencias sociales, que posteriormente nos sirvieron para determinar el marco del problema a investigar y la forma en que se debe llevar a cabo la respectiva exploración. De esta manera nos estábamos enfocando en los aspectos relevantes a investigar: currículo, violencia, territorio-territorialidad.

- Instrumento De Diagnóstico Áulico

El primer acercamiento con la población se da mediante la aplicación de instrumentos de diagnóstico de la población en general, para identificar elementos importantes que nutrieran la investigación, y que además son necesario abordar para saber particularidades de los sujetos que se está explorando, (nombre, edad, sexo) su entorno familiar, los barrios de donde proceden, y aquellos lugares significativos en sus barrios. Para ellos se aplica: Rubrica de **Diagnóstico áulico**, que se refiere al estudio del medio familiar, cultural y social del sujeto, con el fin de reconocer algunas características del mismo, en este sentido el

diagnóstico tuvo como finalidad conocer el contexto, en donde a través de actividades se identificaron las diferentes características personales, sociales y académicas de la población. A luz de (Montoya, 2012,p.1), el diagnóstico es *“un conjunto de actividades cognitivas, emocionales y psicomotoras de búsqueda, recolección, selección, ordenamiento, valoración, análisis e interpretación de información, dirigidas a sustentar la solución de un problema específico”*

- **Instrumento observación de clases de ciencias sociales**

En nuestro proceso de investigación era necesario realizar observación de la clase de ciencias sociales, ya que esto serviría de base para nuestro análisis curricular propiamente en esta área, además de tener un acercamiento con aquellas concepciones sobre violencia que tienen los estudiantes y la institución. La primera fase de nuestra investigación fue dirigida por la observación de los grados 10° de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez a la par con la aplicación del diagnóstico áulico, realizamos observación de momentos, contenidos, comportamientos dentro de las horas de clase de ciencias sociales. Para dirigir esta observación nos valimos del instrumento diseñado por Montoya (2012) que nos permitió enfocarnos en aspectos que van desde los contenidos hasta el ambiente en el aula que se observa.

- **Cartografía escolar (UNICEF):**

La observación planteada desde este instrumento involucra directamente a los sujetos muestra de la investigación, pues en esta ocasión ellos participaron de la observación de su entorno y de ella debieron hacer un registro plasmado en un mapa de la institución.

Planteamos la cartografía escolar como una actividad que se adecuó de un recurso electrónico sobre violencia y escuela: Nuestro Derecho A Ser Protegidos De La Violencia (UNICEF) quienes proponen la actividad “creando un mapa”. Esta consta de 2 pasos:

1. Separar a los participantes en grupos de cuatro. Pedir a cada uno de los grupos que dibuje el mapa de su escuela.
2. marcar en sus mapas los lugares donde se produce la violencia y que escribir una pequeña nota que describa de qué tipo de violencia se trata.

Con esta actividad podremos conocer si los estudiantes ven en su escuela actos de violencia, en qué lugares se concentra y que tipo de violencia es clasificada por ellos.

5.6.2: Técnicas interactivas de la investigación social cualitativa

- Colcha de Retazos

La técnica interactiva para la investigación social cualitativa, “colcha de retazos”, permite que los participantes pongan en escena sus sentimientos, expresiones y vivencias de su vida cotidiana Valles (1997). Con el fin de buscar que los estudiantes plasmaran en la construcción de la “colcha” con cada uno de sus retazos, y por medio de un dibujo o una frase, la descripción de sus barrios, sus gustos o disgustos frente a él.

En esta técnica, la colcha de retazos, los sujetos tuvieron la oportunidad de expresar sus sentimientos, emociones, descontentos y rechazos a varios aspectos que vivencian en su cotidianidad, y a los indagadores permitir el acercamiento a las características de esos territorios contadas por los mismos estudiantes.

Cabe mencionar que las técnicas y actividades anteriormente mencionadas permitieron conocer los diferentes barrios en los que vive cada uno de los sujetos encuestados, la representación e imagen que tiene de estos, y los diferentes espacios con los que interactúan.

Estos aspectos y características de cada estudiante son importantes conocerlos para la indagación que se realizará en esta investigación, ya que es necesario reconocer, analizar y seleccionar a la población que se está tratando.

- Árbol de Problemas

El objetivo principal de esta técnica, es según Valles (1997), principalmente que, mediante la construcción de un árbol con su respectivo tronco, las raíces y las ramas se puedan describir las formas como se presentan diferentes problemáticas al interior de un grupo o comunidad, relacionando sus causas y posibles soluciones.

Se utilizó entonces este instrumentos para la recolección de datos que permitieran arrojar datos de aquellos problemas o percepciones que los estudiantes tienen acerca de lo que ocurre al interior de la institución, sus posibles causas y soluciones, fue importante para la investigación conocer a la luz de los estudiantes, de sus interacciones con el medio ambiente escolar y el desarrollo de su cotidianidad dentro de la institución, aquellos problemas, situaciones y conflictos que se dan al interior de ambiente escolar.

5.6.3: Cuestionario

Realizamos un cuestionario, aplicado a un grupo de diez estudiantes de varios grupos de décimo, que fueron seleccionados por el tipo de respuestas y comentarios realizados en su participación en actividades anteriores, que estuvieron relacionadas con la recolección de datos para esta investigación. Así, retomamos la postura de García (2003), y realizamos una serie de preguntas que preparamos cuidadosamente, con el propósito de dar respuesta a cuestiones de suma importancia para la investigación. Este cuestionario se destacó por su puntualidad a la hora de preguntar, dando así precisión en los datos obtenidos.

Este cuestionario responde de manera especial a nuestro objetivo de clasificar las experiencias de los estudiantes con relación a la violencia al interior de la institución educativa. Y, además, encuentra puntos en común con el tipo de resultados que, según García (2003), pueden arrojar los cuestionarios; siendo que estas preguntas ponen en evidencia hechos, opiniones, actitudes, y cogniciones. Otras preguntas cuestionaron sobre las experiencias que tienen los estudiantes sobre la violencia en sus barrios, preguntando por cuestiones concretas sobre características de su barrio. Y otras por cuestiones concretas sobre la violencia. (Ver Anexo 3)

5.6.4: Taller

- “La carta”

Se realizó un taller con el propósito que los estudiantes brindaran significados a su cotidianidad. Este fue diseñado para buscar las formas de percibir la ciudad y el barrio de los estudiantes, dando la oportunidad de que estos lo explicaran de manera abierta. Para Ghiso (1999) el taller sirve para ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer análisis (...), para

hacer deconstrucciones y construcciones. Es en este sentido que el taller nos sirvió para reconocer a profundidad las formas de ver la ciudad, el barrio, y los fenómenos que ocurren en ella, de parte de los estudiantes de la institución. Se llevó a cabo con la mayoría de estudiantes de los grados 10°3 y 10°2. En este caso nos valimos del lenguaje escrito, más que de la socialización, para llegar a unas definiciones más claras de lo que buscaban expresar los jóvenes. Les planteamos escribir una carta, siguiendo la lógica del trabajo de investigación al explicar la violencia urbana y las diferentes problemáticas sociales del barrio, dirigida a un extranjero, en la que le explicaran como era su ciudad y su barrio, y las experiencias que tuvieran de los mismos, entrando en detalle con las características ya mencionadas.

Esta técnica obedece al primero de nuestros objetivos, en el sentido en el que establece un punto sobre el cual los estudiantes podrían narrar sus propias experiencias sobre el medio en el que se desenvuelven en su territorio, siguiendo la lógica de los casos de violencia en el mismo.

5.6.5: Entrevistas

- Guion Entrevistas

Una parte importante de la metodología para abordar esta investigación, fue la formulación de entrevistas a distintos implicados. Estas se realizaron a tres estudiantes y al docente del área de ciencias sociales de la institución, con el propósito de abordar distintos objetivos, y satisfacer cuestiones de gran relevancia para la investigación. Fue una entrevista semiestructurada, con la posibilidad de tener unas preguntas emergentes y respuestas que llevaran a nuevos hallazgos, además de los esperados. Formulamos la entrevista semiestructurada de acuerdo a Corbetta (2007), quien plantea que en estas, más que la preocupación por establecer unas preguntas, es el afán por proponer un tema; aunque bien se pueden establecer unas preguntas, dependiendo del grado de detalle que se quiera establecer en algunos ítems de la entrevista. Es de la anterior manera como se formularon los guiones de las entrevistas realizadas. Los entrevistados conocían bien el tema sobre el que se les iba a preguntar, el cual formulamos como la violencia de los barrios trasladada al interior de la institución educativa. Algunos de ellos pidieron ver el guion de la entrevista antes de

realizarla. Se desarrolló un guion basado en preguntas, puesto que se debía entrar en detalle en algunos puntos de la conversación. Más adelante se hará un análisis minucioso de cada guion de entrevista. (Ver anexos 4, 5 y 6)

5.6.6: Análisis de información

Para satisfacer a cabalidad nuestros objetivos, planteamos una búsqueda y análisis de información, rastreada en documentos oficiales de la institución educativa Héctor Abad Gómez, con el propósito de encontrar en ellos las respuestas que el currículo de la institución da a propósito del fenómeno de la violencia urbana y de las territorialidades cruzadas entre la escuela y los territorios donde habitan los estudiantes.

Para nuestra investigación, consideramos importante realizar un análisis de información, que es diferente del análisis documental, a pesar de partir de la lectura de unos documentos oficiales de la institución. Diferenciamos entonces estos dos tipos de análisis al comprender, con base en Dulzaides, M., y Molina, A. (2004), que, el análisis documental se trata de procesar la información de un documento, en su totalidad, con el propósito de hacerlo mucho más accesible y facilitar la recuperación de la información, brindando referencias y datos específicos, aunque no interpretados de la fuente. Y el análisis de información se centra rastrear y analizar datos de un documento y en un contexto específico. Además, se encuentra fuertemente sometida a las capacidades e intereses del analista, que, al final, termina por brindar información derivada del análisis, más que referencias del mismo documento, como sucedería con el análisis documental. El análisis de información es una forma de dar un uso creador a la información de los documentos. Piñuel, J. (2002), plantea este último como análisis de contenido, y sostiene que la información, que se encuentra contenida en algún documento u otro continente, puede ser interpretada, procesada, o analizada, con el objetivo de desvelar su sentido o significado.

A la luz de lo anterior, planteamos un análisis de la información arrojado por varios documentos oficiales de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, que tienen que ver directamente con el currículo, y en los cuales se buscarán respuestas al fenómeno de la violencia urbana. Se someterán a este análisis, documentos legales como los lineamientos

curriculares en ciencias sociales, malla curricular de la misma área, documento de estándares básicos de competencias ciudadanas, y documentos a nivel institucional, como lo son el PEI y el manual de convivencia; y otros que son específicos del grado 10°, donde dirigimos las indagaciones y la investigación, como el plan de área y los planes de mejoramiento, todos del área de ciencias sociales.

5.6.7: Análisis cualitativo de datos recogidos

Luego de la aplicación de los instrumentos que darían respuestas a lo planteado por la investigación, se tenía gran cantidad de datos e información que debía ser estructurada, seleccionada y organizada para iniciar el respectivo análisis y de esta manera presentar datos, sintetizarlos y concluir con las preguntas iniciales de la investigación. Nos remitimos a Flick (2004) quien dice que el análisis cualitativo del contenido tiene unos rasgos esenciales como lo es el uso de las categorías, cuyo fin es recoger los elementos más grandes del contenido y reducir el material obtenido; las “unidades de codificación”, que corresponde a los elementos más pequeños del material y que se pueden analizar; las “unidades analíticas” que se refiere a los pasajes que se analizan y que dan respuesta a la pregunta de investigación. (Flick, 2014, p, 206-207) a la luz de esto, realizamos un instrumento que recogiera las categorías, los códigos y subcódigos de análisis de que de allí se desprendían.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Facultad de Educación

CAPITULO 6: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS

A la hora de presentar los resultados de la investigación y proponer un ejercicio de análisis de los mismos debemos necesariamente, retomar el sentido de nuestra indagación. Recordemos que nuestro propósito de la investigación tiene que ver con *Explorar en las experiencias de ciudad, que tienen los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, y en las respuestas curriculares de la institución a propósito del fenómeno de la violencia urbana en la ciudad de Medellín.*

Ahora bien, del mar de información recolectada evidenciamos a través de las técnicas de análisis aplicadas, una serie de categorías o unidades de análisis, códigos y subcódigos, que nos ayudaron a comprender la relación entre las violencias vividas por los estudiantes y el abordaje curricular de la misma en el centro educativo estudiado. Así que, partiendo del rastreo documental y testimonial de la relación del currículo y la enseñanza en la institución educativa Héctor Abad Gómez, en el tema de la violencia, como se expresó anteriormente, nos devolvemos a Gimeno (2002), que propone unas fases o niveles en este proceso de desarrollo. Donde observamos, en cuanto a **currículo prescrito** (Los lineamientos curriculares, expedición currículo, competencias en ciencias sociales), El **currículo presentado** (Medios, fuentes documentales) El **currículo moldeado** (desarrollado por el maestro, hallado en el diseño del PEI, el plan de estudios, y proyectos de área). Y, por último, el **currículo en acción**, (hallado en los cuadernos de los estudiantes, en las observaciones, y en los distintos testimonios de los mismos, y del maestro entrevistado, es decir, llamamos en nuestra investigación, al currículo en acción, a toda aquella información recolectada en los instrumentos de investigación utilizados, por lo que será abordado un subtítulo extenso sobre esto, dada la relevancia y el número de instrumentos empleados para dicho estudio).

Así pues, que cuando indagamos por el sentido o los sentidos de violencia que se manifiestan u observan en las dinámicas sociales de los sujetos y objetos curriculares estudiados, vemos que la violencia presentada se diferencia en dos códigos: violencia directa e indirecta.

6.1: Violencia: Desde lo profundo del currículo hasta la vida en los barrios.

Por lo que respecta a la violencia directa encontramos en los lineamientos curriculares del área de ciencias sociales grado 10, (**currículo prescrito**) que el MEN hace referencia a ésta como **violencia directa**, pues se limita al abordaje del conflicto armado en Colombia. Sin embargo, estos hacen hincapié en que las ciencias sociales deben dar respuestas contextualizadas a los problemas de la sociedad, y que las ciencias sociales deben sugerir formas de interpretar y comprender el mundo, lo que se pudiera considerar como un ideal carente de sentido, entre esto y la forma en que se pretende abordar. Más adelante se profundizará al respecto.

Al pasar la mirada por la expedición currículo, se encuentra que se plantea claramente que el estudiante del grado décimo, en el periodo tres, en acciones de pensamiento y producción, debe analizar el periodo comprendido como La Violencia (En Colombia, a mediados del siglo XX), establecer relaciones con la actualidad y asumir una posición crítica frente a los problemas sociales. Además, el estudiante debe manejar conocimientos básicos sobre el régimen bipartidista, el surgimiento de los movimientos guerrilleros, el paramilitarismo y el narcotráfico. Es decir, violencia de tipo política, por medios armados.

A medida que vamos rastreando este documento, vemos como el ideal ambicioso que inicia en lo propuesto por el MEN y la malla curricular, empieza a estructurarse de manera técnica y reducir sus acciones en unas competencias que estos mismos sugieren e imponen como medida para lograr aquello que ambicionaron. Empieza entonces a ampliarse una brecha desde el currículo prescrito, para pasar al presentado, al moldeado y por último al currículo en acción, donde esta brecha ha de ser abismal.

Al hablar de la violencia, explicándolo desde el origen del régimen bipartidista, el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia, se está dirigiendo a un tipo de violencia en específico, estaría pues dándose la dirección al estudio de la violencia de tipo política. Mencionada esta por Cardona, García, Giraldo, López, Suárez, Corcho y Posada (2005) como violencia Ideológica y Política, la cual se da por la búsqueda de obtención del poder estatal y la por la imposición de alguna ideología. Pero

entonces, ¿dónde quedan las miradas contextualizadas a los problemas de la sociedad? ¿Se reduce el tema de la violencia en Colombia al conflicto político como único problema social? Bien lo dice Gómez (2015), al afirmar que, en Colombia, la selección de contenidos en ciencias sociales ha sido academicista, las políticas oficiales, y con otros intereses externos a la labor educativa, en lugar de la realidad social de los contextos; Además dice que la escuela se encuentra de espaldas a la realidad social y ciudadana, y por esto, los estudiantes no logran establecer una relación entre ambos aspectos de su vida. Correa (1996) nos dice que la educación y el currículo deben tener la capacidad de influir intencionalmente en otros, de modificarlos, de moldear una conciencia y desarrollo moral de los sujetos a educar.

Al llegar al **currículo presentado**, no encontramos libros de textos presentados a los estudiantes, vemos que la fuente arrojada como apoyo a la temática por parte del profesor estudiado, es Wikipedia, donde se establece que para el desarrollo del tema de la violencia, una secuencia así: definición de violencia, (la violencia como periodo histórico de Colombia en el siglo XX por enfrentamientos entre el partido liberal y el partido conservador, que incluye asesinatos, persecuciones, agresiones, destrucción de la propiedad privada y terrorismo por alineamiento político) cronología (desde 1946-1966) Historia: desarrollo del conflicto (Desde el gobierno de Lleras Camargo, Bogotazo, Dictadura de Rojas Pinilla, Fin del conflicto 1957. Consecuencias).Wikipedia (s.f). Pero entonces, ¿Hasta qué punto, este tipo de fuentes, actividades, y propuestas de parte del currículo van de acuerdo a lo sostenido por Correa (2006), e influyen en los estudiantes, y moldea en ellos una conciencia y un desarrollo moral? Es problemático que la escuela no solo este pasando por un desconocimiento de la realidad y contexto de los jóvenes dentro de los temas de violencia, sino que sumado a esto, las fuentes que se presenten no sean las más acertadas y convenientes para la formación y desarrollo crítico. Frente a esto, retomamos a Martínez (2010), quien dice que el currículum escolar debe mirar al mundo exterior, y poco es lo que se trata de la ciudad misma, o sea, del contexto, y que el currículum suele arrojar, datos y temas fragmentarios, que ignoran la ciudad, que desproveen la vida, la experiencia a la ciudad, y por lo tanto elimina la experiencia misma del sujeto. Lo que para Arias (2008), sería no poder entender las reacciones individuales sin analizar el contexto, es decir, el barrio, la familia, la calle, los pares, las comunidades de vida que operan a su vez como comunidades de sentido.

En cuanto a algunos elementos del **currículo moldeado** del PEI de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, no se hace referencia al término violencia como total, sino que este se refiere a la palabra conflicto. En cuanto a esta, no se da una definición exacta de la misma, sin embargo, se relaciona constantemente con la resolución de conflictos, y el compromiso de la comunidad educativa en dicho asunto; además se habla de mejorar las condiciones de vida, la resolución como una alternativa pacífica para los conflictos, la negociación, el diálogo, la afectividad y la convivencia.

Por lo que respecta a otro elemento del currículum moldeado de la institución educativa estudiada, el Proyecto de Área de Ciencias Sociales 10°, vemos cómo se desarrolla el tema de la violencia, para abordar en la semana 2 y 3, cuyo eje temático se denomina: Violencia en Colombia. Planteándose como estrategias didácticas: Exploración, Construcción, Estructuración, para cada una de estas, en su orden, se plantea: *Ordenar hechos históricos que marcan la violencia en Colombia, Clasificar los hechos históricos que marcan la violencia en Colombia, Comprobar los hechos históricos que marcan la violencia en Colombia*. El indicador de desempeño de esta unidad, versa sobre el reconocimiento de los grupos al margen de la ley, y de su accionar en Colombia. Y de esta misma forma se abordó en las siguientes semanas (10, 11, 12). En el Plan de Mejoramiento del Grado 10° se plantea que el alumno debe cumplir con algunas actividades, que incorporan el fenómeno de la violencia. Se proponen actividades desde la presentación de un hecho histórico o una acción delictiva que el alumno haya tenido que presenciar, investigaciones sobre la violencia histórica de Colombia desde el siglo XX, hasta la realización de 30 diapositivas en power point sobre grupos armados que generan violencia en el país. Además se sugiere como cibergrafía el enlace correspondiente a: [Wikipedia: La violencia en Colombia en el siglo XX](#). Estas concepciones de violencia, retomadas del currículo prescrito y presentado, pueden ser comprendidas desde el código que hemos denominado Violencia política, y es la referida a aquellas agresiones que se llevan a cabo siguiendo intereses de corte político.

Ya en el Manual de convivencia (Otro elemento moldeado del currículo) se identifican varios tipos de violencia: la violencia, en general, que se asocia, en el Artículo 5, con otros aspectos como el conflicto, y en el Art. 16, con conductas que atenten contra los derechos individuales o colectivos; La violencia escolar, a la que se le da bastante prioridad, y nos es definida

explícitamente, pero se deja claro que varios postulados del manual de convivencia se acogen a la Ley 1620 del 2013, que a su vez, identifica la violencia escolar con asuntos como la intimidación, la conducta negativa, y la agresión, ya sea de corte físico, psicológico, verbal, o por medios electrónicos. La institución postula como uno de los derechos del estudiante, el apoyo en situaciones de violencia intrafamiliar (Art. 34), siendo esta la única mención del fenómeno; se identifica, además, la violencia contra el género, que está directamente relacionada con la homofobia, la cual se menciona en varias ocasiones, y con la violencia contra la mujer.

Algunas faltas del manual de convivencia podrían relacionarse con los códigos de violencia directa e indirecta, como las faltas que la institución llama leves, como la exclusión o señalamiento por motivos de género, u orientación sexual, y la agresión verbal. Faltas graves como amenazas, maltrato físico, agresiones reiterativas, bullying y cyberbullying, homofobia, comportamientos sexuales no consentidos, intimidación. Y, entre las gravísimas, se cuentan: cualquier acoso, provocación, abuso, contra todo miembro de la comunidad educativa, por motivos económicos, sociales, de manera física o psicológica, el porte de armas o explosivos, el daño del inmueble de la institución, el consumo y distribución de drogas, y cometer actos delictivos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que varios de los aspectos mencionados anteriormente también pueden relacionarse con el código correspondiente a la violencia indirecta.

Es necesario tener en cuenta la postura del docente entrevistado, y de qué manera comprende él la violencia. Docente cuya formación inicial es administrador educativo, con más de 25 años de experiencia desempeñándose como maestro, encargado del área de ciencias sociales, educación cívica y ética. Se encuentra en la institución desde el año 2012. En relación con este apartado, se le realizaron preguntas sobre la violencia, en general, y sobre la violencia al interior de la institución. Estas nos permiten ver que el docente tiene una postura acerca de la violencia, entendida como un tipo de violencia directa al referirse al matoneo, el Bullying y las disputas por venta de drogas dentro de la institución. De igual manera, comprende que la violencia es un fenómeno que se hereda de la familia y la sociedad, a la vez que, siendo éstas parte de un contexto conflictivo, permean a los estudiantes y los llenan de ideologías y pensamientos violentos. Los estudiantes, desde lo declarado por el docente estudiado, vienen

desde sus hogares y barrios con *“Rótulos de poder”* (Docente entrevistado), y con un respaldo de parte de las figuras, que hacen que ejerzan determinados comportamientos en la institución. Las posturas que tiene el maestro entrevistado sobre la violencia, que son mucho más cercanas a la realidad de los estudiantes, se alejan de los postulados del MEN, en el sentido en el que el ministerio poco trata sobre ellas. El maestro también se refiere constantemente a la violencia como un ejercicio de poder y control y que como lo menciona, se hace uso de la fuerza y puede terminar en asesinatos y masacres.

Pensamos que la forma de abordaje de la violencia, en esta fase del currículo de la institución, deja de lado al alumno. Su vida, su realidad, su experiencia, su entorno, pasan a segundo plano. De esta forma, la escuela y la vida están desligadas, la primera le da la espalda a la realidad social y ciudadana (Gómez, 2015). De ninguna manera pensamos que es irrelevante abordar los temas de la violencia en Colombia desde su trasiego histórico. Es fundamental hacerlo para de esta manera comprender el presente, pero este ejercicio no se debe quedar en aquel contexto histórico, sino que debe trascender y tocar la vida misma de los sujetos. Como vemos, los planes de mejoramiento solo obedecen a actividades que poco influyen directamente en la formación de ciudadanos críticos de su entorno, y que solo se realizan como actividades dirigidas al relleno de formatos legales. Pagés y Santisteban (2010 citados por Delgado, 2014) hacen referencia a que la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales deben priorizar el desarrollo del pensamiento crítico y social y debe incluir los problemas de la actualidad en el aula, facilitando el desarrollo de una ciudadanía crítica, y al parecer esto no es lo que se está logrando desarrollar desde esta forma de dirigir la enseñanza. Petrus (2001) asegura que Los *“contenidos escolares”* no entienden tampoco de conflictos, tensiones y estilos de vida de los adolescentes” (Pág. 36). Los contenidos escolares, en relación con la violencia, centran su atención en el abordaje histórico político de la violencia, tocando someramente el asunto de los inicios de la violencia urbana, como un contenido de enseñanza de la historia. Pero tal vez no se tiene en cuenta la situación real de estos estudiantes que, de ciertas formas, han sido víctimas de este conflicto. No se realiza un abordaje de estos temas, con el fin de educar no solo un ciudadano informado, sino un ciudadano crítico, capaz de resolver y pensar su mundo y contexto.

6.1.1: Violencia en el Currículo En Acción

Nos centraremos ahora en develar las manifestaciones que se tienen sobre el fenómeno de la violencia en el currículo en acción, entendiendo que este se manifiesta en el quehacer directo de formación sobre los estudiantes. Distintos instrumentos son los que nos arrojan luces sobre este punto, y que, a su vez, nos permiten dar una definición general de lo que los estudiantes consideran como violencia, las cuales serán abordadas como **Violencia directa e indirecta**. Códigos de los cuales se desprenden subcódigos, tal y como se observa en la Figura N°8:

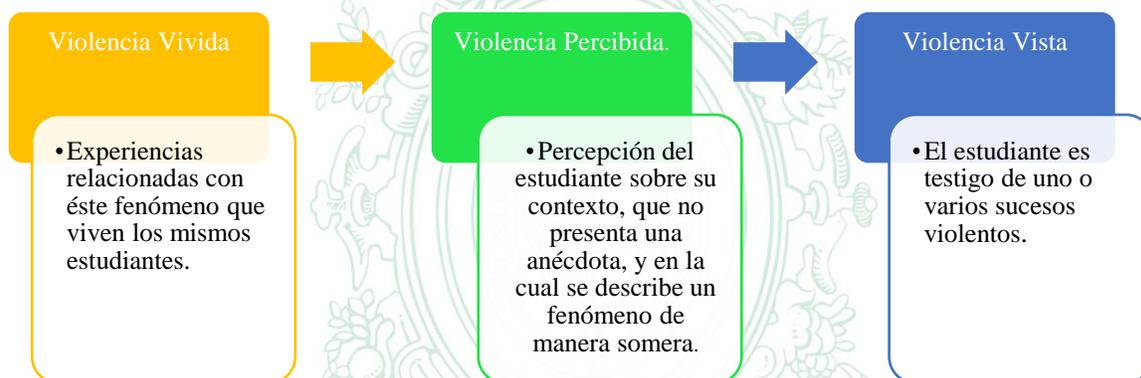


Figura N°8 (Fuente: Elaboración propia)

Los estudiantes identifican en la violencia comportamientos y acciones que tienen el propósito de hacerle daño al otro y al entorno. La violencia puede ser verbal, que terminará produciendo daños emocionales y psicológicos en el receptor, el emisor, y en la comunidad en general; o puede ser física, que resultará en daños letales y materiales hacia los otros o hacia el entorno. Esta puede evidenciarse en una gran parte de los instrumentos, en algunos, como las entrevistas, los cuestionarios y las cartas, con mayor precisión

Junto a estas percepciones sobre la violencia, tenemos lo que denominamos **violencia percibida**, correspondiente al **código de violencia indirecta**, y versa sobre las impresiones que tienen los estudiantes sobre su barrio y su ciudad, como territorios pacíficos o conflictivos. **El taller “La carta”, y las entrevistas**, arrojan luces en este aspecto, en el sentido en el que los estudiantes identifican que Medellín es una ciudad violenta, con problemas de tráfico de drogas, de indigencia, de robos e inseguridad, de fronteras invisibles, de acción de grupos armados, homicidios, y de inseguridad en general. Cabe aclarar que varios estudiantes afirman que, a pesar de estas problemáticas, Medellín es una ciudad

agradable, y se sienten a gusto en ella. A su vez, algunos estudiantes aseguran que, si bien su barrio no es violento, otros barrios “populares” sí lo son.

Otros estudiantes, sin embargo, no destacan la violencia como un aspecto importante de la cotidianidad de la ciudad. En particular en el taller “**La carta**”, los estudiantes describen su ciudad adoptando distintos discursos que, podría parecer, invisibilizan la violencia. Así, se describen distintas características que la costumbre, la gente, y los medios se han encargado de perpetuar: Medellín, la ciudad de la eterna primavera; ciudad cafetera; una ciudad con variedad de costumbres y muestras culturales, así como una ciudad con lugares donde divertirse y donde pasar el tiempo libre; una ciudad de parques, y en la que se destacan una serie de lugares que adoptan la tarea de símbolos de la ciudad, como el Metro, el Metro cable, el Edificio Coltejer, las montañas, el parque Arví, etc.; una ciudad caracterizada por la amabilidad de sus personas, su carácter trabajador y pujante.

Aportamos que, la violencia también puede derivar en otros daños intangibles, que no siempre se traducen en problemas emocionales o psicológicos, sino que puede resultar en la misma perpetuación del fenómeno de la violencia y la herencia a otras generaciones del mismo. Esto se ve reafirmado por Torrente y Kanayet (2006), quienes afirman que los niños que habitan y están expuestos a contextos violentos, suelen contribuir al mantenimiento de determinada violencia cuando son adultos. Similar afirmación surge en Morineau (s.f.), donde se asegura que los niños expuestos a situaciones de violencia tienden a recrear comportamientos agresivos en la adultez.

- **Violencia directa:**

Otras posturas y concepciones acerca de la violencia son las que encontramos al dirigir nuestra mirada hacia el currículo en acción, a diferencia de los otros niveles del currículo. En estas, encontraremos lo que los estudiantes ven y opinan sobre la violencia directa en su barrio, en la institución, y en sus propias experiencias. Y siguiendo sobre el código de violencia directa, establecemos varios subcódigos bajo los que serán analizados los resultados correspondientes al código presente.

Sabemos que, de acuerdo a lo encontrado en Di, Napoli (2009) la violencia es algo que ha estado presente continuamente dentro de la escuela tanto en las acciones normativas como

en las revueltas estudiantiles y en las peleas entre compañeros. Respecto a las **observaciones** realizadas en clase, durante nuestra estadía en la institución, se presentaron distintos conflictos que los estudiantes intentaron resolver con agresiones físicas, o golpes, hacia otros. Algunos sucesos, que luego serían narrados por los estudiantes en las entrevistas, se dieron al interior y se traspasaron al exterior de la institución, donde fue necesaria la presencia de la fuerza pública, y del cual se resolvió la expulsión de varios estudiantes, además de dejar varios estudiantes heridos con arma blanca, e involucrar la participación de pandillas y combos delincuenciales de los barrios de los implicados. De las **observaciones**, también se pueden destacar distintas respuestas agresivas de los estudiantes ante las provocaciones de sus compañeros. En las figuras N°9 y N°10 veremos una de estos sucesos que se relacionaron con la violencia, y en las que se evidencia el accionar de la fuerza pública al interior de la institución. Los rostros en estas fotografías se han censurado con el propósito de proteger la identidad de quienes se ven en ellas.



Figura N°10 (Tomada por Melissa Villalba)

Figura N°9. Los rostros de las personas en las fotografías son ocultados por cuestiones éticas de la investigación, que protege la identidad de las personas en contexto. (Tomada por Melissa Villalba)

Resulta interesante lo hallado en la **actividad del Árbol de problemas**, donde los estudiantes manifiestan que los problemas que viven en sus barrios afectan directa e indirectamente a la institución, ya que llegan a ella cargados de todos estos conflictos que terminan en la desmotivación por el estudio, las peleas y conflictos entre compañeros y el involucrarse con amistades que no deben. Esto bien puede relacionarse con todo tipo de violencia, directa e indirecta, y entenderse como una construcción de identidades que, según Suarez Egizabal (2003), se teje entre el barrio y los sujetos, siendo mediados por las problemáticas y conflictos que se encuentran en los barrios.

Desde el **instrumento de los cuestionarios**, emergen anécdotas y posturas sobre la agresión física por parte de los estudiantes hacia otros. Si bien algunos afirman no haber tenido comportamientos violentos, otros estudiantes, cinco en total, admiten haber tenido comportamientos violentos en la institución, debido a distintas provocaciones externas, verbales o psicológicas, por parte de compañeros e incluso de maestros. Resulta interesante observar que los cinco estudiantes que aseguraron no haber tenido comportamientos violentos en la institución, no relacionan directamente las problemáticas de sus barrios con las de la institución. En este punto, también se identifican comportamientos acordes a la violencia indirecta, como los insultos y agresiones verbales, y la discriminación o exclusión. Los diez participantes del cuestionario afirmaron observar comportamientos violentos en sus compañeros, destacando la **violencia física** como una respuesta a las provocaciones verbales de terceros. Uno de estos afirma “He notado comportamientos violentos en mis compañeros cuando se disgustan con el otro, y se empiezan a decir cosas hasta provocar una pelea entre ellos.”

De las **entrevistas** emergen relatos que encuentran concordancia con lo planteado en los párrafos anteriores. Uno de los estudiantes, cuenta el suceso ya resaltado en las **observaciones**, y nos dice “*Yo ingresé apenas este año, y en este año he notado bastantes peleas, y una de las más violentas pasó en agosto, que fue que se formó entre dos estudiantes, y salió peleando casi todos los grupos, se salieron a pelear por fuera, pues, del colegio a pelear; que incluyeron hasta policías, que salieron hasta heridos. Y, pues, lo que presencié ahí es que hubo bastante violencia. Hubo dos jóvenes apuñalados.*” (Estudiante entrevistado N° 2). Además, asegura que él mismo casi sale herido en dicho conflicto. Este mismo

estudiante, admite haber participado reaccionado de forma agresiva ante provocaciones verbales y físicas de un compañero, y haber participado en una pelea. Otro de los estudiantes entrevistados también narra el mismo suceso, pero, aunque admite haberse comportado violentamente en la institución, lo hace de forma indirecta, afirmando que el hecho de observar un conflicto y no intentar detenerlo, ya es un acto violento. Uno de los estudiantes afirma que los juegos bruscos que se dan en el descanso pueden parar en peleas, que bien pueden realizarse en lugares lejanos a la institución, donde los maestros no pueden hacer nada.

La violencia por cuestiones de género o acoso sexual es poco tratada por los estudiantes. A diferencia de lo que sugerirían las normativas y propuestas de mitigación hacia este tipo de violencia por parte del Manual de convivencia, los estudiantes reconocen poco esta violencia. No se haya, en los instrumentos aplicados, ninguna mención a la homofobia. El acoso sexual es tratado por los estudiantes en la elaboración de las cartografías, identificándolo como una problemática que se da en los baños de la institución. En las actividades respectivas a la elaboración de la carta, una estudiante aseguró que en el corregimiento en el que habita, Santa Elena, se ven a diario los problemas familiares, la violencia contra la mujer, y los abusos. Un estudiante, en esta misma actividad, narra haber sido testigo de un suceso en el cual un hombre golpeaba a su pareja en la calle, hasta que dos vecinos intervienen en la riña para defender a la mujer. Estos dos últimos toman la justicia por sus manos, y terminan golpeando fuertemente al hombre. Además, algunos estudiantes reiteran que la institución tiene problemas de violencia contra la mujer en el árbol de problemas, aunque no entran en gran detalle para describir estos sucesos.

Proponemos la **violencia vivida** como un código desde el cual se analizan aquellas anécdotas y sucesos violentos en los cuales el estudiante es la víctima, el testigo corpóreo del crimen. El hallazgo de estas anécdotas predomina en el taller **“La carta”**, y a su vez se relaciona con lo expuesto por los estudiantes en el **Árbol de problemas**. En este último, los estudiantes identifican distintas problemáticas que son propias del barrio, y que, en ocasiones, encuentran aspectos similares o cercanos en la institución. Delincuencia, presencia de grupos armados, violencia intrafamiliar, problemas de convivencia, fronteras invisibles, violencia contra la mujer, fronteras invisibles, son algunos de los ejemplos, que, entre otros, son identificados

por Cardona et al (2005) al referirse a la violencia urbana. Para Velásquez (2010), la ciudad es un lugar que puede dividirse por medio de fronteras simbólicas, que sirven como medio para excluir al otro. Estas fronteras invisibles, pueden entenderse claramente como una carga simbólica que se ha naturalizado en Medellín, como un contexto violento, y que son resultado de la apropiación que se hace del territorio por parte de grupos armados, y de las disputas por el territorio. Para Cuervo (2013), las llamadas “fronteras invisibles” hacen parte de un currículo que está presente en la ciudad, y que media y transmite conocimientos a la vida y cotidianidad de los habitantes. Otros aspectos de la vida urbana, como frases, rumores, señales, y presencia de determinados grupos, se pueden asociar a esta noción de currículo, a partir del cual, los sujetos adquieren unas directrices sobre cómo deben comportarse y qué pueden hacer en algunos lugares.

Un estudiante que narra, que, en una ocasión, fue asaltado por tres individuos en el parque San Antonio, y luego él dio aviso a las autoridades del cercano CAI de la policía, quienes iniciaron una “Persecución” y terminaron por recuperar el elemento robado. El estudiante remata su experiencia diciendo que “denuncié, pero este país como está supongo que los soltaron”. Otro estudiante narra que una vez, mientras salía de su casa, lo “Cogieron” dos hombres, y lo confundieron con otra persona a quien iban a golpear. Al final el estudiante es identificado como alguien a quien no buscaban, y lo dejan ir. En una de las cartas, se narra que el estudiante fue amenazado por un hombre con darle una puñalada si no le entregaba el celular.

Con esto podemos ver que los estudiantes conciben el **robo como una forma de violencia**, tal y como lo expresan también en la **actividad colcha de retazos y árbol de problemas**, un asunto que ellos no solo viven en sus barrios, en las calles, parques, sino también en su escuela. Retomando a Cardona et al. (2005) que hablan de unos tipos de violencia, entre los que identifican la violencia por apropiación de bienes, la cual está asociada a la búsqueda económica, los estudiantes dicen enfrentarse a este tipo de violencia, donde inescrupulosos se intentan apropiar de manera agresiva, de sus pertenencias.

En cuanto a la **violencia entre combos por control territorial**, lo que Cañas (2010) llama “violencia común”, al referirse a delitos, atracos, asaltos a mano armada, ajustes de cuentas, control de microterritorios por parte de actores armados ilegales, y las expresiones violentas

que de allí se derivan: enfrentamientos armados, desplazamiento forzados, amenazas, homicidios, extorsión. Esto es lo que encontramos en las experiencias de estos estudiantes en sus barrios, y que narran al decir que son víctimas del control territorial que ejercen los combos que hay en los barrios que residen. Esto no solo lo podemos ubicar en la categoría de violencia vivida, sino también en las otras dos categorías de violencia percibida y violencia vista.

Otros estudiantes narran acontecimientos en los que es clara la intervención de grupos armados. Uno relata que hace algunos años no podía estar en la calle después de las 10:00 pm, porque los barrios estaban en guerra, “en esa guerra ha quedado mucha gente, entre ellos mis amigos, un tío y muchos conocidos” termina diciendo. Otro estudiante cuenta su experiencia al encontrarse, unos años atrás, en medio de un enfrentamiento entre paramilitares y guerrilla. Un estudiante dice ser desplazado de su tierra natal, Urabá, hacia la ciudad de Medellín, víctima de los conflictos entre pandillas.

Respecto a lo anterior, algunos estudiantes afirman que, estos actores violentos son muchas veces quienes establecen el orden en los barrios. Funcionan como autoridades que, ante la posibilidad de un conflicto, actúan de distintas maneras para ejercer el control.

Estos alumnos se refieren a la guerra entre paramilitares y guerrilleros, lo que se puede constatar con el argumento de Jaramillo (s.f.), quien realiza una periodización acerca del conflicto armado y violencia urbana en Medellín (1985-2009), y establece cuatro periodos que ya referimos en nuestro marco conceptual, e identifica el periodo de 1995-2005 por la presencia guerrillera y paramilitar en la ciudad; de aquí que se puede evidenciar por medio de estos relatos, que estos sujetos han vivido y padecido esta guerra urbana y tienen experiencias que contar de ello.

• **Violencia indirecta**

Otro subcódigo guarda similitud con el anterior, es el de la **violencia vista**. En esta ocasión, los estudiantes narran haber sido testigos de algunos sucesos violentos. En esta se encuentran casos de violencia por asuntos de género, intervención de grupos armados, homicidios, violencia intrafamiliar, y otros propios de la violencia directa; sin embargo, en esta ocasión, la víctima no es quien nos narra el acontecimiento.

Al igual que en la anterior ocasión, se destaca el aporte que el **taller la carta** hicieron a este código en particular. Sin embargo, la violencia vista cruza distintos instrumentos, e incluso puede identificarse en otros códigos y categorías.

En cuanto a las cartas, los estudiantes narran distintos sucesos, de los cuales ejemplificaremos algunos: Un estudiante, nos cuenta que *“Una vez yo vi un caso muy fuerte. El novio estaba con su novia en un motel, durmieron ahí, duraron dos días, al día siguiente el novio salió corriendo, la mujer gritaba que le ayudaran. Cuando fueron estaba muy golpeada y apuñalada, y la policía tampoco hace nada.”* (Estudiante participante del taller)

Una estudiante habla, particularmente, del municipio del que proviene: La Ceja, en el cual tuvo que vivir y presenciar numerosos actos relacionados con la violencia, en especial por parte de las AUC y las FARC.

Un caso similar en otro relato, que dice que tomaron represalias contra un criminal. El estudiante lo cuenta así: *“una vez en el edificio Coltejer cogieron a un ladrón y le pegaban, un joven saco un cuchillo y yo me asusté mucho pensando que ya lo iban a matar, pero solo le pegaban muy duro”* (Estudiante participante del taller). Además, el estudiante afirma que ha sido testigo de varios atracos.

Un estudiante cuenta: *“me tocó ver como mataron el hijo de un campesino por el solo hecho de no pagar vacunas”* (Estudiante participante del taller). He aquí otro asunto que se enmarca dentro de las anteriores categorías de violencia, de nuevo el cobro de vacunas, los homicidios, los combos delincuenciales, entre otros.

Con esto podemos ver, tal y como lo dice Álzate (2011), quien también considera la violencia como un fenómeno urbano que ha traspasado los muros de la escuela, la familia y el barrio, que son los jóvenes los testigos principales, los actores y las víctimas directas de las expresiones armadas. Estas cartas dejan ver que este argumento es totalmente cierto. No solo expresión armada como única forma de violencia, sino que también esa violencia indirecta en la agresión verbal, en el despojo involuntario de los bienes propios, en el cobro insólito de “vacunas”, en el tráfico de drogas, en la disputa por el control y poder de un territorio, son expresiones de violencia, que estos estudiantes han identificado, vivenciado, experimentado. Y retomando a Castillejo et al (2010), quienes dicen que la violencia se aprende, que se

enseña, que esta se expande, y que entre los involucrados estarían la escuela, la familia y el contexto donde se vive, genera gran preocupación que sea esta la realidad, la violencia urbana, en la que se encuentran inmersos estos jóvenes, nuestros estudiantes.

Ante lo que hemos denominado violencia indirecta surgen una serie de sucesos y prácticas que los estudiantes reconocen bien a lo largo de los instrumentos analizados. Una de las violencias indirectas que los estudiantes reconocen en gran cantidad de ocasiones, es la **violencia verbal**. Esta, además, es reconocida en los documentos oficiales de la institución, sobre todo en el manual de convivencia, que la considera una falta leve. También es reconocida por el maestro.

Por su parte, los estudiantes hablan frecuentemente de la violencia verbal. Desde las cartas, los educandos aseguran que la violencia verbal tiene una relación directa con la violencia física, ya que esta última, cuando se da en riñas y peleas, resulta frecuentemente como una respuesta a las agresiones verbales. Es decir, la violencia verbal sirve para incitar a una respuesta agresiva por parte del otro. Además, afirman que este tipo de violencia puede producir daños psicológicos y emocionales.

Los estudiantes afirman, desde la **cartografía escolar**, que la violencia verbal se da comúnmente en los salones, cancha, pasillos, el restaurante escolar, terrazas, patio salón, baños. En las cartas, los estudiantes aseguran, a grandes rasgos, que la violencia verbal está incorporada en la cotidianidad de la ciudad. Y, en las actividades referentes a **la colcha de retazos**, los estudiantes lo reafirman, asegurando que, a veces, la convivencia con sus vecinos es compleja, debido a pleitos y múltiples agresiones verbales. Esto es expuesto por Blair, Hernández y Guzmán (2008), quienes afirman que la convivencia diaria y la cercanía, construyen el tejido de relaciones sociales de las cuales se alimenta el conflicto, y por medio de las cuales se puede comprender éste en sus dimensiones más grandes. Se podría entender, en este sentido, que ver estos pequeños conflictos en el barrio puede dar como resultado una visión sobre el dónde se inician los conflictos que son llevados a otros lugares, como la escuela, y a su vez, como los conflictos y prácticas que se llevan a cabo en la escuela, son llevadas al hogar. Así, se establece una relación entre el barrio y la escuela, como dos lugares mediados por la violencia urbana y por las territorialidades. Para Cañas, A. (2010) La violencia urbana, o violencia común, tiene múltiples dimensiones, entre las cuales se cuentan

aspectos que podrían denominarse como violencia verbal: insultos, provocaciones, extorsiones, amenazas.

Este tipo de violencia es un aspecto en común entre la institución y los barrios, donde ya ha sido reconocida. En cuanto a la institución, los estudiantes reconocen frecuentemente que sus compañeros, y ellos mismos, son actores de este tipo de violencia, y que con frecuencia ésta se utiliza para provocar al otro. Uno de ellos, en el **cuestionario**, manifiesta que: *“He notado comportamientos violentos en mis compañeros cuando se disgustan con el otro, y se empiezan a decir cosas hasta provocar una pelea entre ellos.”* (Estudiante participante del cuestionario). En las entrevistas, los estudiantes toman una postura paralela a esta, en la cual la violencia verbal suele provocar respuestas físicas en los demás. Además, uno de ellos asegura que la violencia, sea física o verbal, puede tener efectos psicológicos en la víctima, quien podría, en sus propias palabras, llegar a herirse a sí mismo. Para Echeverry (2010), las prácticas escolares violentas pasan por distintas situaciones, entre las que se puede contar el maltrato de tipo psicológico, emocional, y verbal.

Algunos estudiantes afirman que en la institución se dan **hechos violentos de tipo psicológico**. Asocian estos con el bullying, la exclusión y la discriminación, que se dan en distintos espacios de la institución. Echeverry (2010) concuerda, diciendo que el maltrato psicológico, entre otros, se puede dar en distintos espacios, como salones, patios, salas de profesores, y entre distintos sujetos, como alumnos, maestros, y directivas. Un estudiante admite haber ejercido la violencia psicológica excluyendo a los demás. La problemática es reconocida en la actividad del árbol de problemas, y en las entrevistas es mencionada por dos estudiantes. Uno de estos, afirma que la violencia psicológica no solo involucra a los estudiantes, sino que, en ocasiones es ejercida por los maestros: *“...el profesor charlando puede llegar y decir "Usted no sirve para nada, usted es un bruto", y eso es un tipo de violencia psicológica.”*(estudiante participante del árbol de problemas)

En cuanto al código que hemos denominado violencia indirecta, también hemos encontrado prácticas que, si bien no son agresiones directas, si influyen y aportan, en palabras de los estudiantes, al mantenimiento de la violencia en el barrio y la institución. Estas pueden ser la **venta y consumo de drogas, el porte de armas, y los daños al bien público**. Y serán

identificadas en la categoría de territorialidad como prácticas que traspasan el muro de la escuela, llevándolas o trayéndolas del barrio.

Desde el currículo en acción se muestran concepciones y posiciones sobre la violencia de parte de los estudiantes, y que parecen alejarse de lo que proponen los otros niveles del currículo. Se podría considerar interesante e importante tomar en cuenta dichas posiciones y experiencias, para elaborar respuestas que tengan en cuenta la realidad y el contexto de los estudiantes.

6.2: ¡Una mirada a la violencia desde la ciudadanía!

“aquí no se preparan a esos muchachos (...) no los preparamos del todo para que ellos sean unos buenos ciudadanos”

Entrevista al docente

Como ya se había dicho, el carácter de ciudadano es un estatus que se gana con varios aspectos. El ciudadano es territorial, tiene arraigos y desarraigos, e interactúa con lo que le rodea. Gutiérrez (2009) afirma que el ciudadano se apropia de su espacio. Desde Quintero (2007), la ciudadanía se adquiere como estatus al tener una serie de características que unen al sujeto con los demás. Se podría considerar que el ciudadano, que se construye en una interacción con su entorno, adquiere características del mismo. En el barrio, por ejemplo, la identidad adquirida por el ciudadano, o por cualquier otra persona que lo habite, guardará una interrelación con la identidad del barrio mismo (Martínez 1999. Citado por Suarez Egizabal, 2003). Para nuestra investigación, tiene relevancia cómo se enseña la ciudadanía y qué percepciones se tienen sobre la misma, en pro de una comprensión del papel que juegan las características violentas del entorno, sea como parte de la discusión o como un hecho, en la formación para la ciudadanía en la institución.

Para el análisis de los resultados que responden a asuntos de ciudadanía, proponemos tres códigos, que mostraremos en resumen, en la Figura N°11:

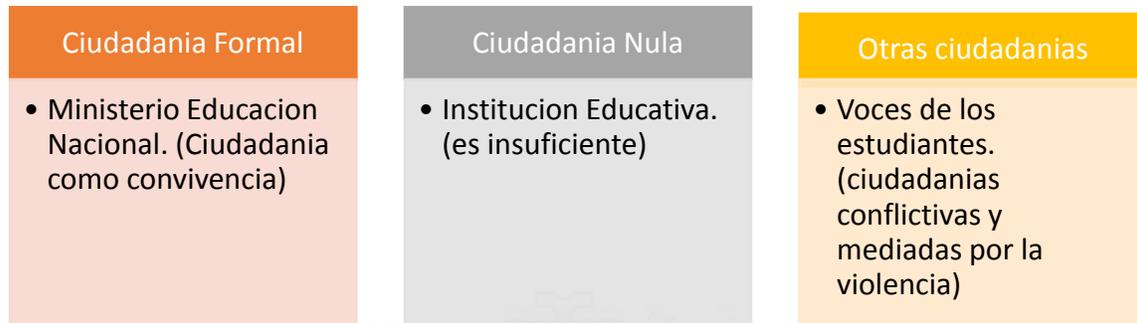


Figura N°11 (Fuente: Elaboración propia)

Para esta categoría seguiremos en la línea de lo planteado por Gimeno (2010), en relación al **currículo prescrito, presentado, moldeado, y en acción.**

La **Ciudadanía** vista desde el **currículo prescrito**, es decir, desde el Ministerio de Educación Nacional en su guía N° 6 los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas hace una apuesta a:

Formar ciudadanos comprometidos, defensores de la diferencia y el bien común. - Unos ciudadanos que desde sus casas, escuelas, colegios y universidades extiendan lazos de solidaridad, abran espacios de participación y generen normas de sana convivencia - Unos ciudadanos que prefieran el acuerdo y el pacto, antes que las armas para resolver conflictos. (Cecilia María Vélez. Ministra de Educación 2002-2010).

El MEN afirma que, así como se puede desarrollar habilidades desde las áreas disciplinares, también se puede desarrollar habilidades específicas para el ejercicio de la ciudadanía, y que este proceso se puede *diseñar, implementar, evaluar e incluir en los planes de mejoramiento.* Estas competencias son organizadas por tres grandes grupos: *Convivencia y paz. Participación y responsabilidad democrática. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.*

En el **currículo presentado**, la **ciudadanía**, hallada desde la institución educativa donde se realiza esta investigación, se encuentra que para el ejercicio de la formación ciudadanía se propone la llamada **Cátedra de Formación ciudadana**, cuyo nombre es: **Cátedra Abadista “Educación para la inclusión y el cuidado de sí”**

Encontramos en el PEI y en manual de convivencia que esta cátedra va orientada a la participación e interacción de todos los sujetos de la institución, enfocada en el saber resolver el conflicto, tomar decisiones y llegar a compromisos individuales y generales.

Se desarrolla en torno a los siguientes ámbitos:

- Filosofía de la inclusión y el ideario de Héctor Abad Gómez.
- Componente afectivo
- Componente ético y para la convivencia ciudadana.
- Prevención y cuidado del ambiente
- Formación para la expresión personal y la creatividad.

Además se destaca la formación en Valores Abadista que son: Tolerancia, responsabilidad, comunicación, amor, integridad, justicia, honestidad, respeto y paz.

Ahora vemos que, la **ciudadanía** desde el **currículo Moldeado**, presentado en el **Manual de convivencia** la institución educativa habla de una construcción activa y participativa de la misma. Sin embargo, no se define qué se entiende como ciudadanía, ni ciudadanía activa y participativa. Se compromete a distintos organismos de la comunidad escolar a propender por la construcción de una ciudadanía que no está bien definida, al menos en el manual de convivencia. El concepto de ciudadano no está mayormente delimitado en el manual, y de este solo se habla en cuanto a lo que representan los símbolos de la institución (*“El rojo encarna la fuerza y el vigor que los y las estudiantes le estampan a sus ansias por salir adelante para convertirse en excelentes ciudadanos(as)”*). (Manual de convivencia Institución Educativa Héctor Abad Gomez). En este apartado, también se habla de la importancia de una convivencia ciudadana fundada en el reconocimiento del otro para la institución. La institución encamina la ciudadanía de acuerdo a lo estipulado por la Ley 1620 y el Decreto 1965 de 2013.

Respecto al área de ciencias sociales, encontramos que la ciudadanía se establece como un contenido, en el grado décimo, a tratar en la última semana de cada uno de los tres periodos que tiene el calendario de la institución. Estos son paralelos a las Competencias ciudadanas, y se traducen, en el primer periodo, como un conocimiento de conceptos sobre el tema, que, según el plan de estudios, se transformará en un aprendizaje de cómo se dan, a nivel personal,

las competencias. Para reconocer estos conceptos, se proponen estrategias, como enumerar acciones que conlleven a ser mejores ciudadanos, y ordenar los derechos y deberes ciudadanos. En el siguiente periodo, se trazan estrategias como la corroboración de conceptos adquiridos en años anteriores, enunciar soluciones y resolver conflictos de convivencia en el grupo. En el tercer y último periodo, se establecen estrategias como clasificar acciones de convivencia que se han llevado a cabo en la institución, resolver inconvenientes en cuanto a la misma, y enumerar avances sobre el mismo tema a nivel institucional. Este último periodo, a diferencia de los otros dos, parece no relacionar las actividades planteadas con el nombre del tema, siendo este último: Competencias ciudadanas, diseño de cartilla guía. De igual manera, su indicador de desempeño, aunque habla de la creación de una cartilla, no se enmarca en los parámetros del Ser, Saber, Hacer.

Los dos primeros periodos plantean actividades a desarrollar, en su plan de nivelación, que guardan relación con las competencias ciudadanas. En el segundo, estas se refieren de manera primordial al asunto de la convivencia, y a la invitación a que los estudiantes muestren sus hechos para mejorar la misma en la institución. En el primero se propone la elaboración de un escrito en el cual se muestre la importancia de las competencias ciudadanas en las personas.

De esto, se puede inferir que, para el plan de área, la ciudadanía versa principalmente sobre el tema de la convivencia. Asunto que parece adquirir sentido si se piensa en que la institución se preocupa por la resolución de conflictos en tanto que estos hacen parte de la cotidianidad de la escuela. Esto terminaría traducéndose en una insistencia en el asunto de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

En el **Plan de Mejoramiento**, al igual que el plan de área del grado décimo, vuelca sus intentos por tratar el tema de la ciudadanía hacia las competencias ciudadanas. En cuanto a los logros, solo se menciona uno en referencia al tema: “Recojo información de otras fuentes pertinentes dedicadas a las competencias ciudadanas.”. Y de las actividades formuladas, una trata sobre realizar una cartilla de competencias ciudadanas, donde aparezcan todas las menciones y actividades desarrolladas en el año.

Frente a los anteriores currículos, existe, para esta investigación, el código de **ciudadanía formal**, que entiende las ciudadanías propuestas por el Ministerio De Educación Nacional y sus distintas instancias, o el currículo Prescrito, presentado y moldeado. Estas se entienden, a grandes rasgos, como ciudadanías que propenden a ser participativas, conscientes de la vida en comunidad, propulsoras de sana convivencia. Sin embargo, y como veremos a continuación, esto se enfrenta con voces que hablan de algo distinto.

Es muy importante tener en cuenta la **Ciudadanía**, desde **el currículo en acción** ya que en esta fase tomaremos en cuenta el testimonio del docente entrevistado, a quien se le hicieron preguntas que pusieran en relación o contraste lo encontrado en la anterior información (currículo prescrito, presentado, moldeado), y por supuesto, lo que dicen los estudiantes al respecto.

Primero fue necesario saber que considera el docente entrevistado, sobre lo que significa ser un ciudadano, a lo que este alude: *“un ciudadano es aquel que tiene la capacidad de convivir en medio del peligro, las amenazas, de la presión.* (Docente entrevistado), y se refiera a que este ciudadano sea capaz de alejarse de los problemas que enfrenta en su realidad y en su contexto. Se hallaron, en las respuestas del docente, ideas que aclaran su posición frente a lo que proponen los demás currículos sobre el asunto de la ciudadanía. Estas añaden a la investigación una posición que contradice instancias del currículo (prescrito, presentado y moldeado) frente al currículo en acción, dando a saber que, aunque en un primer momento se plantean una serie de lineamientos, normativas, competencias, y otras, que versan sobre la formación de un ciudadano que vele por el bien común y la convivencia, y a la hora de aplicarse a la formación en la institución, estas se quedan cortas ante dichas necesidades, y mucho más ante la necesidad de los estudiantes frente a un contexto violento. Cuando nos preguntamos como desde la escuela se proyecta este ciudadano, o como se prepara a este para enfrentarse a esa realidad y contexto conflicto, encontramos a lo que en nuestra tabla de códigos, hemos llamado **ciudadanía nula**.

Esto se responde en las palabras del docente entrevistado que dice: *“la institución tiene muy pocos elementos para preparar a este tipo de personas porque hay declaradas diferentes maneras de violencia y cada uno desde la familia la ejerce y estamos muy al margen de eso, aquí no se preparan a esos muchachos, de pronto como para tener tolerancia entender un*

poco la violencia en que se vive en los barrios pero no los preparamos del todo para que ellos sean unos buenos ciudadanos...no la hay, simplemente el dialogo, los concejos, los ejemplos que podamos establecer, el análisis, hasta ahí llega la institución”.(Docente entrevistado). Además se podría decir que existe esta ciudadanía nula, desde la misma forma de dar solución a los conflictos dentro de la institución, que no apunta precisamente a un ideal de formación, sino a seguir un conducto que no trasciende de la sanción, que establece el manual de convivencia, he aquí, supuestos de la ciudadanía nula.

Ahora, Con la intención de aclarar este contraste de posturas, pasamos a la mirada de los estudiantes. En una de las entrevistas se puede apreciar una postura que ofrece otro código a la investigación: Las otras ciudadanías, es relevante destacar que existe un reconocimiento primario de la existencia de ciudadanías que escapan del margen planteado por el MEN, que están mediadas por la violencia, por el conflicto. Estas son reconocidas en esta investigación con el código de **Otras ciudadanías**.

Tanto en las entrevistas como en otros instrumentos se encuentran perspectivas que bien pueden reforzar estas posiciones; pero que abarcan de forma primordial, y contrastan, los ideales de formación de ciudadanías que se plantean desde el currículo. En estas declaraciones, se habla sobre problemas de convivencia, de violencia, y de otros aspectos que se alejan del ciudadano para la convivencia y la buena vida en comunidad que propone el MEN. Por ejemplo, los estudiantes consideran que *“un ciudadano es una persona correcta, que vive sin afectar a otras personas”* (estudiante entrevistado N°3), lo que estaría en consonancia con lo visto en las anteriores fases del currículo, pero a la vez estos se refieren a otro tipo de ciudadano, *“el otro tipo de ciudadano, que es, como digo yo, el dañado, que es la persona viciosa, que accede a cambiar su moralidad”* (estudiante entrevistado N°3). Tal y como se pudiera decir desde la ciudadanía nula, cuando nos referimos a la falta de formación cuando se generan situaciones conflictivas dentro de la institución, y que se toma como medida la sanción, los estudiantes dicen, *“apenas llaman a la policía. Solamente llaman, o expulsan a los estudiantes.* (Estudiante entrevistado N°3), e inmediatamente pone un ejemplo sobre un problema, que este considera grave que ocurrió dentro de la institución, y termina diciendo *“Y el colegio, aunque había tomado medidas, no tomó las suficientes como para... para dar ese suceso (...)El colegio debería tomar más concientización, porque*

acá el colegio es como "ahh, hagan lo que quieran... y si después hay un problema, ya lo sancionamos" Ellos lo que deben hacer es anticipar, antes de los problemas. Hacer talleres, concientizar" (Estudiante entrevistado N°3).

Volvamos la mirada al **cuestionario**, para seguir en la línea de lo que se habla sobre la ciudadanía nula, y sobre las otras ciudadanías. De este cuestionario, emerge una relación Sujeto – Institución, que se encuentra mediada por la violencia. Así, se formulan tres preguntas que cuestionan directamente sobre el actuar violento de los sujetos en el interior de la institución educativa. La primera de estas preguntas indaga por los comportamientos violentos de los estudiantes a los que se aplicó el cuestionario, e implica una autorreflexión que, en algunos casos, dio como resultado la narración de anécdotas. En este punto, cinco estudiantes aseguraron haber tenido comportamientos violentos dentro de la institución, mientras que otros cinco dijeron no haberlos tenido.

Los estudiantes que aseguran no haber tenido comportamientos violentos, justifican su actuar en que ellos prefieren ser pacíficos, ya sea por un asunto de reciprocidad (“Trato a las personas como quiero que me traten”), o por evitarse problemas (“La razón por la cual no lo hago (Comportarse violentamente), es por el simple hecho de que no voy a obtener nada más que rencor, desprecio y enemigos”).

En cuanto a los cinco estudiantes que admiten haber tenido comportamientos violentos en la institución, tres de ellos establecen su acto como una reacción a una provocación externa. En uno de los casos se reacciona contra los profesores que no reciben ni califican trabajos. En los otros dos casos, la reacción es en contra de compañeros estudiantes, frente a quienes actúan ejerciendo la violencia física y verbal. En una de las ocasiones, el comportamiento violento fue como respuesta a la provocación agresiva de un compañero; en el otro, fue como reacción a la poca colaboración de otro estudiante.

Los otros dos estudiantes, aunque admiten haber tenido comportamientos violentos dentro de la institución, no dicen a qué reaccionaron cuando los cometieron. Estos describen, de manera corta, en que consistieron dichos comportamientos, aunque no narran una anécdota. Uno de ellos asegura haber encarnado actos de rabia, en los cuales pierde el control de sus “actos violentos”; el otro afirma haber tenido comportamientos violentos de “carácter

psicológico”, ya sea cambiando de forma negativa su pensamiento, o rechazando a los demás, dando así con un punto en común con lo descrito por otro estudiante, en otro cuestionario, como un tipo de violencia: la exclusión.

Siguiendo en la misma relación Sujeto – Institución, se cuestiona por los comportamientos violentos de los compañeros cercanos a los estudiantes a los que se les aplicó el cuestionario. Los diez estudiantes afirman haber visto comportamientos violentos en sus compañeros. Se menciona reiteradamente el uso de la violencia verbal y física en todos los cuestionarios. Tres de los estudiantes mencionan que, la violencia física se convierte en una respuesta a la violencia verbal, cuando ésta es usada como provocación. Es decir, la violencia verbal provoca una respuesta agresiva y física. Uno de ellos dice que “He notado comportamientos violentos en mis compañeros cuando se disgustan con el otro, y se empiezan a decir cosas hasta provocar una pelea entre ellos.”

Los demás compañeros afirman, casi en general, que la violencia por parte de sus compañeros se ve de formas físicas y verbales. Uno de estos estudiantes, a diferencia de los demás, afirma que, a pesar de presentarse estos problemas, al final se logran resolver. Otro se destaca por afirmar que él ve “Más que todo violencia verbal por parte de las mujeres”.

Por otra parte, se invita a los estudiantes a hablar de la violencia al interior de la institución, dando como resultado una afirmación general de la presencia de dicho fenómeno al interior de esta. Esto sigue la lógica planteada por Napoli (2009), para quien los fenómenos de violencia en la escuela obedecen a factores de contexto, de temporalidad, de actores y de acciones; lógica desde la cual es posible pensar que los fenómenos actuales de violencia urbana en Medellín influyen directamente en lo que sucede en la institución.

Los estudiantes aseguran que la violencia, al interior de la institución, afecta a todos, o gran parte, de los miembros de la comunidad académica al interior de la institución. Así, se involucran estudiantes, profesores y directivas en los distintos conflictos. Los maestros pueden involucrarse en la violencia al interior de la institución, ya sea ejerciéndola contra los estudiantes, o intentando evitar las peleas y terminando involucrados en las represalias de los estudiantes. Para estos estudiantes, la violencia afecta la convivencia, el ambiente sano de la institución, y puede producir miedo hasta en quienes no se involucran en los conflictos.

Vemos que pese al ideal que tiene en MEN en la formación de ciudadanos, y la forma en que la institución educativa lo asume, falta un componente esencial para su formación, este sería dar voz a los estudiantes y tratar con relevancia los problemas que viven en su entorno y que de una u otra forma intervienen en la construcción de su ciudadanía. Parece ser que el MEN piensa en la formación de un ciudadano universal, sin tener en cuenta el contexto y la realidad que se viven en cada rincón de nuestro país, y que posiblemente esta realidad está determinando la construcción de una ciudadanía no esperada, de un ciudadano no deseado, frente a lo que no se toman medidas diferentes a las establecidas en el marco legal, que va desde el proceso de *diseñar, implementar, evaluar e incluir en los planes de mejoramiento* un tipo de ciudadanía. ¿Pero cómo evaluar a un ciudadano que está atravesado por una situación social conflictiva? ¿Cómo mejorar la sana convivencia desde la implementación de cátedras y proyectos que solo se cumplen desde la legalidad del papel y no trasciende verdaderamente al alumno?, entonces se puede decir que los llamados proyectos en pro de la formación de ciudadanos se ha eventualizado, es decir, la formación parece que termina, en la realización de actividades, eventos y campañas dentro de una institución, en unas fechas establecidas, y sin ninguna trascendencia. Se habla de la formación de ciudadanos críticos, capaces de transformar la sociedad, pero como vulgarmente pudiese decirse, la escuela ¡se lava las manos!, se hace ajena a los problemas que atañen la vida de los estudiantes.

Hemos visto que en los datos recolectados que se pudiera dar cuenta de rastros de una ciudadanía o un ciudadano que no menciona el MEN en su guía de competencias ciudadanas. Pero ¿Qué hace la escuela frente a esto? ¿De qué manera se mitiga esta serie de problemas y conflictos para lograr la formación de un “buen ciudadano” alejado de todos aquellos problemas?

Tal y como lo dice aquel docente entrevistado cuando se le pregunta por la formación de un ciudadano que habita en un contexto violento, quien se refiere a una violencia adquirida desde las familias, pero ¿Dónde queda su entorno social? Aquel que también forma identidades, personalidades y que terminan por ser llevadas a la escuela, ¿Dónde quedaría pues el ideal de formación de un ciudadano crítico, reflexivo, capaz de transformar el mundo y cambiar la realidad social de su país, aquel que se piensa desde el MEN? Lo siguiente hace parte de la

relación sujeto institución, aquella que debe ser tenida en cuenta en el desarrollo de la sana convivencia que piensa la institución.

Frente a todo este dilema de violencia y conflicto que mencionan los estudiantes, la forma de ser tratados por la institución, en palabras del docente entrevistado sería la clasificación de faltas por leve, grave o gravísima, como lo estipula el manual de convivencia.

Hasta qué punto la clasificación de las faltas cometidas, como *“empujar a un muchacho, o tratar de aporrearlo sin tener la intención de hacerlo”* (Docente entrevistado) es algo coherente, si tenemos en cuenta que el acto de tipo violento tiene como fin agredir al otro para provocar daño. Como lo dirían Torrente y Kanayet (2006): *“El comportamiento agresivo tiene la intención de hacer daño a otro y es percibido por la víctima como hiriente”*. ¿Se estaría formando para la no- violencia como expone el MEN, desde la selección de esto como una falta leve?

Pudiera ser que, al no actuar desde la concientización de este tipo de problemas, se diera a lugar a otro tipo de inconvenientes, sin querer decir que este sea menos relevante. Pero si tomamos a lo que hace referencia este docente cuando dice *“la falta grave ya dependiendo de la situación, un ejemplo de ello puede ser el que un muchacho traiga droga a la institución o armas blancas y de acuerdo a eso ya no se le hace solamente una anotación, se le llama al padre de familia y puede haber una sanción”* (Docente entrevistado), entonces cabe preguntarse si es efectivo tomar como medida la sanción o llamada al acudiente, si se siguen presentando este tipo de problemas. Tal y como lo expresan los estudiantes en los diferentes **instrumentos**, por ejemplo, cuando en la **cartografía escolar** desde su observación, identifican unos tipos de violencias, desde *empujones, peleas, riñas, insultos, maltratos, discusiones, acosos*, hasta sentirse *“indirectamente”* afectados por una problemática que ellos identifican como el consumo y venta de drogas ilegales, en espacios como *Terrazas, salones cuarto piso, canchas, entrada y salida de la institución, baños*, en cada piso de la institución, *ventanales* que se encuentran en el primer piso y por lo tanto están visibles a la calle. Lo que estaría dando cuenta, desde la voz de los estudiantes, que este problema sigue inmerso en la institución.

Ahora, si de faltas estamos hablando, el docente responde la pregunta sobre las situaciones que considere violentas dentro de la Institución: *“En esta institución de pronto no se ha*

*presentado, sino un problema de tipo más de género, la pelea de 4 personas de ese grupo de LGTB que estuvieron peleando y tratando de ver cuál de ellos tenían más poder frente a los grupos que se estaban formando acá” (Docente entrevistado), si bien este es un grave problema que desemboca en la práctica de la violencia, es claro que se estaría haciendo una naturalización de la violencia al decir que, no se ha presentado y que este sería el único caso de violencia, pues si retomamos el **instrumento árbol de problemas**, además de los ya mencionados, identifican como violencia en la institución, los conflictos, la discriminación, las discusiones, envidia, robos, drogadicción, a la que se refieren constantemente como tipos de violencia no solo física, sino psicológica, verbal, indirecta.*

Pasemos a otro asunto de gran importancia frente a esta mirada de la violencia vista desde ideal de ciudadanía, ciudadano y ciudad que se tiene desde los parámetros legales (MEN) e institucionales, las cuales distan de las percepciones que los estudiantes tiene de su ciudad, y que pudimos evidenciar en el **instrumento taller “la carta”**, quienes están hablando de una ciudad violenta, quienes tienen una experiencia dentro de su ciudad, que no se tiene en cuenta en los contenidos escolares, aquella que la investigación llama, **violencia vista, violencia percibida, violencia vivida**, donde cuentan y relatan historias tanto personales como ajenas, pero que de una u otra forma marcan sus experiencias dentro de su ciudad, sus experiencias en relación a la violencia, casos que muestran que han sido víctimas, unos directamente, otros no, pero han estado tocados por el fenómeno de violencia urbana en Medellín, y como lo dice Delgado (2014) existe una carencia de sentido al hablar de ciudadano estando al margen de la realidad sociopolítica, y que el ser un buen ciudadano no es algo instintivo, sino que es un aprendizaje que trasciende tanto la familia como la escuela; y, una de las labores, como indica Delgado (2014), es la formación de ciudadanos conocedores del mundo que les rodea, y se les debe ofrecer conocimientos y habilidades que resulten útiles para la vida diaria, para este autor, el currículo debe ser construido partiendo de problemas socioambientales relevantes, donde los contenidos y estrategias se vinculen entre sí.

Con todo y lo anterior, se puede ver que existen tipos de ciudadanías identificadas en los currículos abordados, donde el currículo prescrito y presentado, hace referencia a una ciudadanía formal, pero que visto desde el currículo moldeado, se pudiera hablar de una ciudadanía nula, y desde algo más importante aún, desde el currículo en acción, los

estudiantes hablan de otras ciudadanías, aquellas que no tienen en cuenta el MEN, y hasta la misma institución.

6.3: Territorialidades Cruzadas, ¿Del barrio a la escuela? ¿De la escuela al barrio?

“Empecé el proceso de rehabilitación y desintoxicación, y pues, en el colegio hay mucha tentación”

Entrevista N°1

Los estudiantes pasan gran parte de su vida en dos espacios fundamentales para su formación personal y profesional, estos espacios son el barrio donde habitan y su institución educativa. En la interacción que realizan con estos espacios y con los otros sujetos que lo habitan se van forman identidades, formas de habitar, de actuar, pensar, hablar, comportarse en sociedad. Todas aquellas formas del sujeto arraigarse, crear vínculos, apropiarse de su espacio, intervenirlo, construirlo y modificarlo de manera subjetiva, se establece dentro de los parámetros de la territorialidad.

También puede considerarse que la violencia es un daño cuando transgrede lugares, es llevada a sitios en los que no se supone que debe estar, y es intercambiada entre el hogar, la calle, la escuela, la iglesia, y otros sitios que se supone deberían mantenerse alejados de la violencia. Dicha transgresión de lugares puede entenderse como un producto directo de la territorialidad, de la identidad que, aquellos quienes habitan territorios en conflicto, adaptan, y llevan consigo en todo momento. Para Montañez (1998) la territorialidad implica acciones que consolidan el desarrollo de una identidad de estado o de una persona sobre un espacio geográfico. Bien puede entenderse también que, si la apropiación de un territorio se configura como parte de la identidad de uno de sus habitantes (territorialidad), en muchas ocasiones, el individuo hará llegar esas prácticas y comportamientos a otros lugares, distintos del barrio y del lugar donde habita.

De los instrumentos aplicados pudimos acercarnos un poco aquellas realidades del contexto social en el que se encuentran estos estudiantes. Instrumentos, como la colcha de retazos, los cuestionarios y la entrevista, nos sirvieron para conocer aquellos problemas que los estudiantes identifican en sus barrios. O, en relación con lo propuesto en la tabla de códigos, **Prácticas que traspasan del barrio a la escuela.**

En la actividad “**La colcha de retazos**” se les pidió a los estudiantes que hicieran un dibujo o escribieran una frase que describiera su barrio, lo que les gusta y lo que no de él. Varios estudiantes se negaron a participar en la actividad, sin embargo, la gran mayoría mostró entusiasmo por realizarla. La actividad sirvió para lograr una descripción que los estudiantes hicieron de los territorios donde habitan. Esta actividad fue de utilidad, a la hora de realizar un paralelo entre los fenómenos que tienen lugar en el barrio y en la institución.

Muchos lo hicieron de forma gráfica, representando esos espacios que tienen algún sentimiento o valor para ellos, otros describieron su barrio en una frase, y utilizaban algunas como “Más dialogo, menos violencia”. Un estudiante decidió hablar de su barrio improvisando por medio del género musical Rap, se gana un fuerte aplauso de sus compañeros, y, a su vez, representa su barrio por medio de la frase: “Niquitao la cryppa mas chimba de Medallo” (Figura N°12).

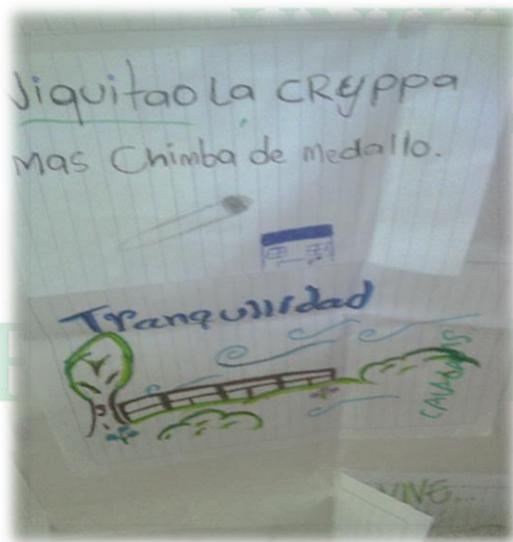


Figura N°12 (Fuente: Tomada por investigadores) Figura N°13 (Fuente: Tomada por investigadores)

Varios estudiantes contaron anécdotas de sus barrios que los han marcado y describen estas marcas como dolor y rechazo a la violencia vivida. Un ejemplo es la narración de un estudiante que contó a su grupo que vive en una zona de frontera invisible ubicada en el barrio Enciso, donde por causa de la violencia armada ha perdido a 20 de sus 24 primos. En este sentido, comprendemos que la ciudad lleva unas cargas simbólicas, que pueden delimitar espacios y generar dinámicas en las cuales el habitante del territorio es el protagonista, aunque no siempre se beneficie de ello. Para Velásquez (2010), la ciudad es un lugar que puede dividirse por medio de fronteras simbólicas, que sirven como medio para excluir al otro. Estas fronteras invisibles, pueden entenderse claramente como una carga simbólica que se ha naturalizado en Medellín, como un contexto violento, y que son resultado de la apropiación que se hace del territorio por parte de grupos armados, y de las disputas por el territorio que, en voz de Cardona, M. García, H. Giraldo, C. Y Otros (2005), son paralelas a una Violencia Territorial. Para Cuervo, E. (2013), las llamadas “fronteras invisibles” hacen parte de un currículo que está presente en la ciudad, y que media y transmite conocimientos

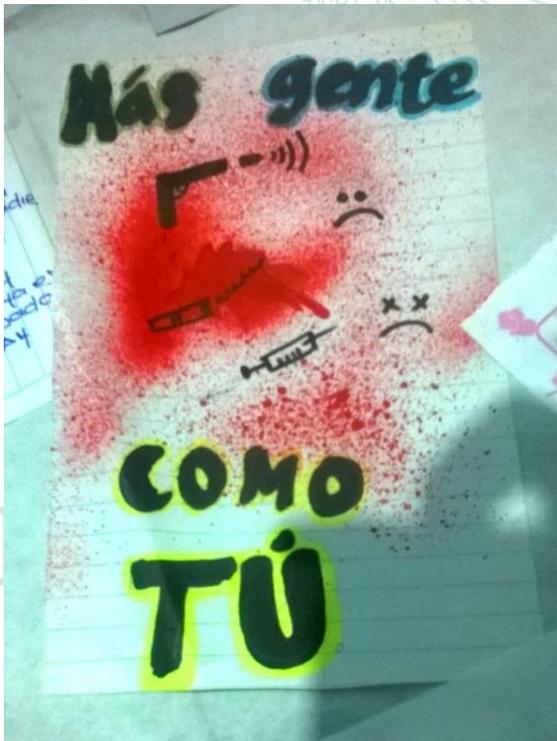


Figura N°14 (Fuente: Tomada por investigadores)

a la vida y cotidianidad de los habitantes. A este currículo, mediado por la violencia urbana, se unen otras frases que, estando incrustadas en la vida de las personas, les dan una serie de conocimientos y directrices, y que serán resaltadas más adelante.

En esta actividad fueron protagonistas palabras de deseos como la armonía, la paz, la esperanza y la tranquilidad, así como la inconformidad con la violencia, las drogas, y la mala convivencia. Muchos estudiantes mostraron su descontento ante situaciones cotidianas de la convivencia en el barrio, como los chismes, el ruido causado por los

vecinos, e incluso situaciones de violencia intrafamiliar en sus cuadras, aunque no necesariamente en sus familias.

Varias frases en la “colcha” son llamativas. Una de ellas dice así: “Aquí se respira paz” (Figura N° 16).

El estudiante que la realizó, explicó que ésta frase se encuentra en su barrio, Pablo Escobar, en un mural con la imagen del jefe del cartel de Medellín.

“Más gente como tú” (Figura N°14) fue la frase que utilizó una estudiante para el ejercicio, y explicó que su barrio, al igual que muchos en la zona, estaba saliendo de una etapa violenta, y necesitaba gente

cuya preocupación primordial fuese la paz. El dibujo que acompaña la frase no deja de ser impactante. Otras frases se relacionan de igual manera con la tranquilidad que se respira en estos barrios, y con el proceso de transición que viven de la violencia a la paz.

Sin embargo, otras frases parecen resaltar lo contrario en los puntos de vista de los estudiantes. Varias estudiantes manifestaron, poco antes de la socialización, su intención de escribir la misma frase. Al final solo una lo hizo, y junto a esta otra estudiante salió a explicar

el significado de lo plasmado en el papel. La frase dice: “El que llega a Enciso se daña pero se amaña”. Aunque las estudiantes no supieron explicar la frase claramente, si mencionaron que esta era una oración bastante popular en el barrio, lo cual da pie a reflexionar sobre la imagen que tienen los pobladores de Enciso sobre el lugar que habitan. Si bien es arriesgado lanzar una afirmación basada en una sola frase, si

puede pensarse que, para estas estudiantes al menos, y hasta cierto punto, Enciso es un barrio

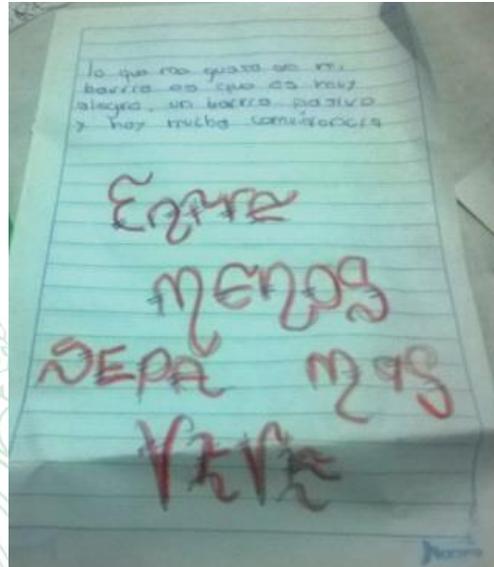


Figura N°15 (Fuente: Tomada por investigadores)

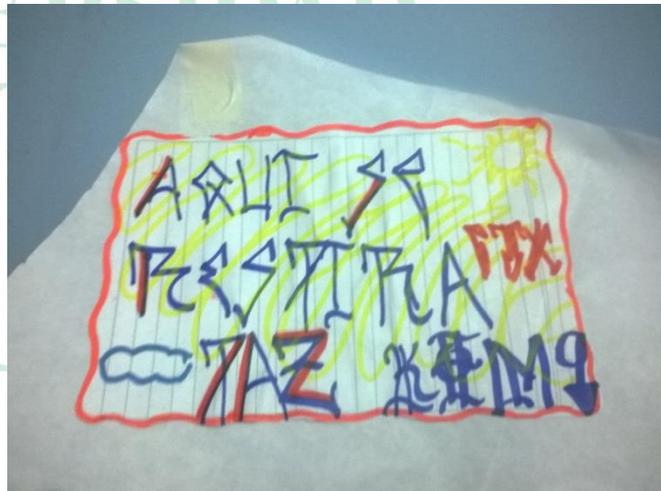


Figura N° 16 (Fuente: Tomada por investigadores)

de mala influencia para sus habitantes. Otro estudiante utilizó dos frases en una misma hoja, y ambas parecen contradecirse. Una de ellas dice que su barrio es alegre, pasivo y de mucha convivencia; sin embargo, la otra frase dice “Entre menos sepa más vive” (Figura N°15), lo que da a pensar que se desarrolla en un ambiente conflictivo y mediado por las acciones coercitivas de parte de grupos o personas violentas. Esta afirmación tiene asociación con lo mencionado por Cuervo, E. (2013), y que ha sido referenciado como un currículo en la ciudad, que, por medios como frases, fronteras invisibles, y puntos del barrio, dicen a los individuos qué hacer, cómo comportarse, y cómo son las dinámicas de aquellos lugares. Otras frases como “El que anda entre la miel algo se le pega”, “Somos adictos a lo que nos destruye”, “Ver y Callar”, “Los malos amigos te arruinan la vida”, también se relacionan la idea de la frase anterior, y se relacionan, hasta cierto punto, con el mencionado currículo.

Por último, algunos dibujos y frases se refieren a situaciones de convivencia con los vecinos... A su lado, en la cartelera, otra estudiante dibuja una situación en la que se presentan unos vecinos ruidosos y una agresión verbal hacia estos por parte de quienes se ven afectados por su imprudencia. “Vivir y dejar vivir” es otra frase compartida por una estudiante para manifestar estos problemas de convivencia. A pesar de que pocos estudiantes realizaron dibujos ligados a esta idea, un gran número de ellos manifestó estar de acuerdo con lo que decían estas compañeras, antes y durante la socialización de la actividad. Blair, Hernández y Guzmán (2008), afirman que la convivencia diaria y la cercanía, construyen el tejido de relaciones sociales de las cuales se alimenta el conflicto, y por medio de las cuales se puede comprender éste en sus dimensiones más grandes. Se podría entender, en este sentido, que ver estos pequeños conflictos en el barrio puede dar como resultado una visión sobre el dónde se inician los conflictos que son llevados a otros lugares, como la escuela. Así, se establece una primera relación entre el barrio y la escuela, como dos lugares mediados por la violencia urbana y por las territorialidades.

Por parte de los cuestionarios, la relación que los estudiantes establecen con su barrio es recíproca. Algunos afirman que es el barrio quien los forma, y otros afirman que son ellos quienes tienen la posibilidad de cambiar su entorno positivamente. Gran parte de los estudiantes aseguran, al menos en un primer momento, que la relación con su territorio es “buena”, pues este es un barrio “Calmado” o “pacífico”. Sin embargo, algunos estudiantes

identificaran, más adelante, que su barrio tiene distintas problemáticas violentas. Se observan relaciones en las cuales el estudiante prefiere mantenerse alejado de las dinámicas de su barrio para evitarse problemas (“...*Pero si uno no se mete con ellos, ellos no se meten con uno*”).

La totalidad de los estudiantes describieron, en puntos sucesivos, una relación interesante, en tanto que el estudiante puede llevar problemáticas y comportamientos violentos que absorbe en la escuela a su lugar de vivienda, y viceversa. Las agresiones, según los participantes del cuestionario, que ocurren en la institución, pueden ser de una influencia negativa y violenta en sus estudiantes, y estos pueden actuar violentamente en sus propios hogares y barrios, de acuerdo a lo recogido de su experiencia en la escuela. Y, a su vez, el barrio puede servir como influencia negativa, de características violentas, para los estudiantes, que terminan por llevar dichos comportamientos a la institución educativa. En una gran mayoría de los cuestionarios, se afirma que la violencia, y las características conflictivas de un sujeto determinado, son cosas que no se dejan de lado, y que estas son llevadas a los lugares a los que asiste el individuo.

Las entrevistas aportan en este sentido. El estudiante número 2, afirma que la violencia traspasa del barrio a la institución, cuando los estudiantes que están inmersos en un contexto violento llevan distintas problemáticas a la institución. El estudiante lo dice así: *Los estudiantes (que viven en contextos violentos) se ven tan, tan deprimidos por ese conflicto que no tienen como desahogarse de eso; Trayendo eso acá, y generando cosas malas.* Esto, además, influencia a otros estudiantes a seguir el ejemplo de quien lleva esa violencia, perpetuando dicho fenómeno adentro de los muros de la institución.

El estudiante 3, por su parte, afirma que a la institución también llegan las problemáticas del barrio. Este nos dice. *Hay dos factores que afectan: entonces, tú eres un estudiante común, y entonces tú, como ingresas a un barrio pesado, digamos que te metes a una banda criminal, y luego lo llevas al colegio. En el colegio, volvés a otra persona así, y luego, cuando sale del colegio, ya forma su propia banda criminal. Y sería como una cadena de violencia.*

Un segundo código que emerge de la categoría de territorialidades cruzadas, es el de **Prácticas que traspasan de la escuela al barrio.**

La cartografía escolar tiene tres fines específicos que consisten en identificar por medio de un mapa qué tipos de violencias reconocen los estudiantes, a partir de esto, ¿Cuáles son las prácticas de violencia que ven materializadas en su institución? y ¿Cuáles son aquellos lugares donde desde su observación se concentran estas prácticas? Distinguiremos entre las respuestas más frecuentemente halladas en los mapas creados por los estudiantes, como se puede observar en la Figura N°17:

| TIPOS DE VIOLENCIA | PRACTICAS DE VIOLENCIA | LUGARES DONDE SE CONCENTRA LA VIOLENCIA |
|-----------------------|--|--|
| Violencia verbal | Insultos, maltratos, discusiones, | Salones, cancha, pasillos, espacio para el vaso de leche, terrazas, patio salón, baños. Salones cuarto piso. |
| Violencia física | Peleas, riñas, empujones, agresividad. | Patio salón, cafetería, salones cuarto piso, pasillos, baños, cancha, entrada de la institución. |
| Violencia psicológica | Bullying, insultos | Salones, coordinación, sala de profesores, espacio para el vaso de leche, salones cuarto piso, |
| Violencia sexual | Acoso sexual | Baños. |
| Violencia indirecta | Consumo y venta de drogas ilegales. | Terrazas, canchas, entrada y salida de la institución, baños, ventanales, salones cuarto piso, |

Figura N°17 (Fuente: Elaboración propia)

proliferación de este tipo de problemáticas que se originan al interior de esta.

Por medio de esta estrategia se puede tener una idea de las dinámicas que ocurren dentro de la institución, contadas por los mismos estudiantes y por la forma en que ellos observan su entorno escolar, los riesgos a los que están expuestos dentro de ella, que va desde caer en el consumo de drogas hasta recibir un maltrato psicológico por parte de sus mismos compañeros.

Estas prácticas son propensas a ser adquiridas por los estudiantes y miembros de la comunidad institucional. Los estudiantes mencionan, en sus cuestionarios, que la violencia bien puede ser llevada de la institución al barrio, así como puede llevarse del barrio a la institución. En este mismo instrumento, señalan problemáticas violentas que se llevan de uno a otro lugar, y que también han sido mencionadas en otros instrumentos, incluyendo la cartografía escolar. Estas problemáticas son predominadas por la violencia física y verbal, los problemas de convivencia, y el tráfico y consumo de drogas. En cuanto a la cartografía escolar, se señalan características que predominan en ambos contextos, y que, además, son respaldadas por la delimitación territorial de espacios en la institución. La institución, como el barrio, son territorios están cargados de, lo que para Rodríguez (2010. Citando a Santos, 1984), objetos sociales, geográficos y naturales. El territorio se carga de los significados que sus habitantes le confieran. Rodríguez (2010, citando a Bozzano, 2009) comprende que el territorio es atravesado por sentidos, significados, e intereses de los individuos. Entendiendo esto, podría pensarse que, tanto en el barrio como en la institución, se delimitan espacios que van cargados de prácticas específicas.

En las entrevistas, los estudiantes también dicen que las prácticas violentas que suceden en la institución, y que influyen a los estudiantes, pueden ser llevadas por los mismos al barrio. Estos afirman que, quien recibe una influencia violenta en la institución, y “sale” violento de la misma, puede ir a agredir a las personas de su barrio.

Aunque ya hemos esbozado, a lo largo del análisis, una serie de prácticas y características violentas del barrio y la institución, establecemos un tercer código para la categoría de Territorialidades Cruzadas. Esta es: **Prácticas violentas en común entre la institución y el barrio**. Para esto tuvimos en cuenta la realización de la actividad árbol de problemas.

El árbol de problemas representó aquello que los estudiantes de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez perciben como problemas y conflictos que se viven al interior de la institución y que están ligados con problemas de sus barrios, las causas que originan esos problemas y plantean unas posibles soluciones. A continuación, en la Figura N° 19 tenemos los resultados generales de la actividad realizada.

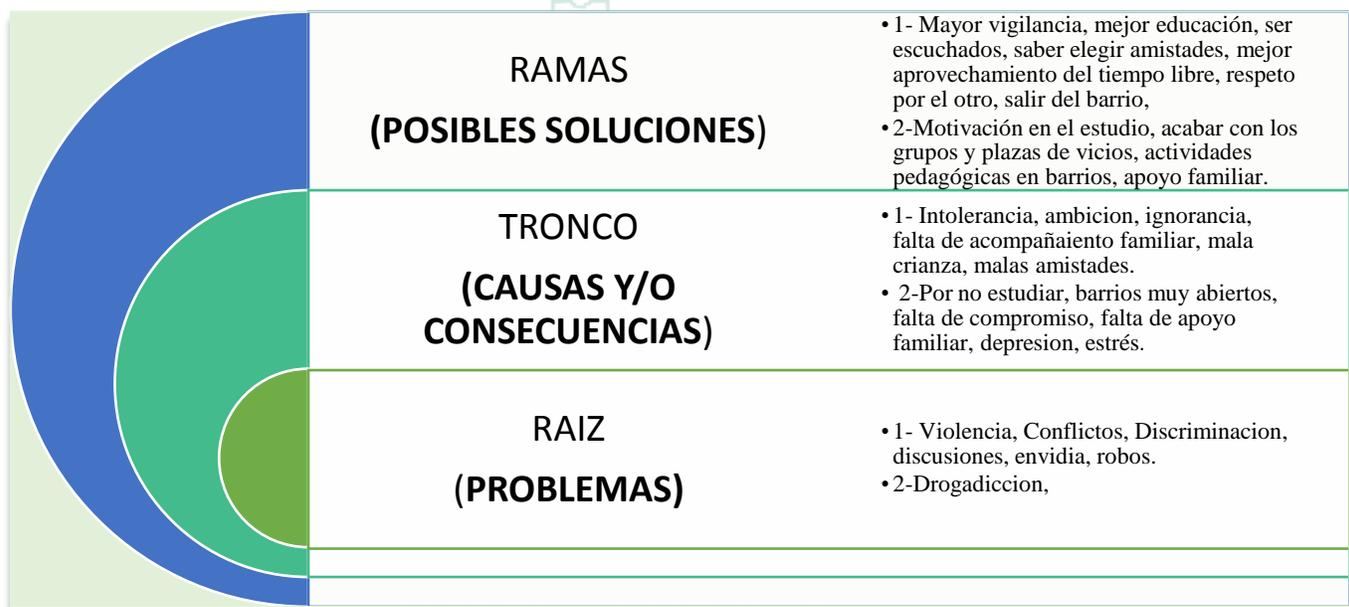


Figura N° 19 (Fuente: Elaboración propia)

Encontramos que el problema más comúnmente evidenciado en los árboles presentados por los estudiantes es la violencia, aquella que ellos mismos denominaron en sus árboles como: Delincuencia, presencia de grupos armados, un caso de violencia intrafamiliar, enfrentamiento entre barras bravas, problemas de convivencia, fronteras invisibles, conflictos, violencia contra la mujer, problemas con los profesores, irresponsabilidad e irrespeto por la norma, etc.

Por otro lado, los estudiantes también identifican en su territorio problemas de indigencia, prostitución, discriminación, robos, pobreza. Y, al interior de la institución, otros problemas como la ignorancia, el desaseo, la irresponsabilidad con sus deberes, los chismes, y la falta de sentido de pertenencia. Lo anterior va de la mano con lo que afirman Cardona, García, Giraldo, López, Suárez, Corcho y Posada (2005), en tanto se puede identificar violencia directa e indirecta, que se dividen en varios tipos de violencia identificados por los autores:

Territorial, relacionada con el tráfico de estupefacientes, violencia por apropiación de bienes, y violencia por conflictos personales. Además de otros tipos, como la discriminación y exclusión, la violencia de corte familiar, y violencia de género, que también reconocen los estudiantes.

Otro caso muy reiterativo en este árbol de problemas fue el tema de las drogas, el tráfico y porte de sustancias alucinógenas, dentro y fuera de la institución. Los estudiantes manifiestan que estos problemas que viven en sus barrios afectan directa e indirectamente a la institución, ya que llegan a ella cargados de todos estos conflictos que terminan en la desmotivación por el estudio, las peleas y conflictos entre compañeros y el involucrarse con amistades que no deben. Además de esto, la falta de vigilancia dentro de la escuela, permite que las plazas de vicios entren a la institución. Establecemos con esto una relación entre las problemáticas que se dan en el barrio y las que se dan en la institución, siendo ésta una relación activa que es producto de la construcción de unas identidades. Según Velásquez (2010), el sujeto se apropia, construye pertenencias y vínculos con un barrio en el cual se tejen lazos de afectivos y de convivencia. Suárez Egizabal (2003), establece, además, una correspondencia entre la identidad personal y la del barrio; identidad que bien puede estar atravesada por distintas problemáticas que la misma autora afirma que existen en los barrios en la actualidad: tráfico de droga, prostitución, indigencia, degradación urbanística, delincuencia, entre otras.

La territorialidad de estos estudiantes está marcada por las problemáticas que tienen los barrios. La conquista de sus territorios, de sus barrios y de la ciudad en el total, está determinada por las condiciones del mismo. En palabras de Montañez (1992), la territorialidad implica acciones que consolidan el desarrollo de una identidad sobre un espacio geográfico, y para Rodríguez (2010), la territorialidad corresponde a la relación establecida entre el hombre, la sociedad, y el espacio geográfico. La territorialidad va ligada con la identidad, que involucra modos de ser que van desde lo que se ejecuta a lo que se imagina Ibarra (2007). De este modo entendemos que, si los estudiantes viven su cotidianidad en unos barrios mediados por la violencia y el conflicto, sus territorialidades e identidades serán conflictivas, y muchas veces tendrán la tendencia de reproducir estas problemáticas iniciales.

Entre las causas y consecuencias que originan los problemas identificados, los estudiantes hablan reiteradamente de la falta de acompañamiento familiar, el desinterés por el estudio, la intolerancia, la depresión y la falta de oportunidades económicas que los obliga a actuar de manera indebida.

Proponen desde su perspectiva que las posibles soluciones a los problemas de violencia y drogadicción, sea el acompañamiento, el permitir ser escuchados por sus familias y maestros, la realización de campañas de concientización y jornadas pedagógicas en la escuela y el barrio para mitigar estos problemas, además de aumentar la vigilancia para terminar con las plazas de vicio. Hablan también de promover valores como la tolerancia, el respeto por el otro, la ayuda psicológica y la rehabilitación.

Los estudiantes, en todos los grupos, hicieron una particular relación entre el consumo de drogas, por fuera y por dentro de la institución educativa, y el fenómeno de la violencia. Además de encontrar una relación entre el porte de armas con la venta y consumo de estupefacientes, en la mayoría de los casos que hablaban sobre alguno de estos dos aspectos. Por otra parte, se encontró en algunos casos, una relación entre el barrismo, o las barras bravas, con la violencia; llegando incluso a denominarse como una problemática, per se, y a relacionarse, en las socializaciones, con otros problemas ya mencionados, como el porte de armas y la drogadicción.

Durante la aplicación de este instrumento, varios estudiantes manifestaron que las posibles soluciones para las problemáticas del porte ilegal de armas y la venta y consumo de drogas, sería la existencia de un control a la entrada, en ocasiones de la policía, para evitar el ingreso de armas y drogas, y una vigilancia mucho más fuerte en toda la institución. Esto, contrasta con lo demostrado por gran cantidad de estudiantes del grado 10°, en otros eventos y a lo largo de la experiencia de prácticas, en las cuales afirmaban tener una posición en contra de la policía y la fuerza pública.

El cuestionario ofrece la visión de una **relación tejida entre el barrio y el sujeto, mediada por el fenómeno de la violencia**. Ésta surge de dos preguntas, que cuestionan sobre la construcción de prácticas e identidades que los estudiantes absorben de sus barrios, pudiendo ser características violentas o no violentas, conflictivas o no conflictivas. Estas preguntas nos

sirven para dar respuestas sobre las territorialidades que los estudiantes tejen, y que, posiblemente, llevan a sus lugares cotidianos, entre ellos la escuela.

Los estudiantes mencionan características del barrio, que encuentran un común denominador en los comportamientos violentos y otras descripciones de la violencia al interior de la institución, estableciendo una correspondencia entre uno y otra. Las más comunes en el barrio son las agresiones verbales y físicas, llegando, en ocasiones, a establecer en la agresión física una respuesta a las verbales, al igual que en la institución. Otras características violentas halladas en el barrio son la violencia intrafamiliar y entre parejas, éstas alejadas de lo que describen en la institución.

Otros estudiantes se refieren a conflictos relacionados con el tráfico de drogas, siendo estos el control de territorios y de plazas de vicio. También se menciona la existencia de fronteras invisibles, y de delincuencia juvenil, relacionada estrechamente con el tráfico de estupefacientes. Esto guarda relación con lo hallado por medio de otros instrumentos, en los cuales los estudiantes identifican el tráfico y uso de estupefacientes como uno de los problemas principales de la institución educativa Héctor Abad Gómez, y lo vinculan directamente con las distintas manifestaciones de violencia al interior de la misma.

Para profundizar en esta cuestión, se les sugirió a los estudiantes la elaboración de un paralelo, en el cual escribieran los comportamientos y prácticas violentas que tuvieran en común su barrio y la institución. Esto responde a una relación que emerge de este instrumento, y es la que se forma entre el Barrio y la Institución. Si bien hay varios estudiantes que afirman no hallar relación entre las problemáticas violentas del barrio y las de la institución, la mayoría de estos mencionan, a lo largo del cuestionario, una relación que traspasa los muros de la ciudad a la escuela. Se encuentran problemáticas que nacen desde afuera de la institución Héctor Abad Gómez, como lo son el tráfico y consumo de drogas, el cual los estudiantes asocian con la violencia, la violencia física y verbal, el enfrentamiento de bandas criminales, la intimidación a los miembros de la comunidad educativa, y el porte ilegal de armas.

Los cuestionarios permiten identificar un intercambio entre los espacios (Barrio e institución), que son mediados por las subjetividades y características de quien se encuentra

en medio de dicho intercambio: el sujeto. Este, según lo que indican los estudiantes, sirve como emisario, que trasciende el territorio escolar, e intercambia aspectos relacionados con su propia territorialidad, llevando aquello de lo que se apropia en el barrio a la escuela, y viceversa.

Las entrevistas realizadas a estos estudiantes toman un papel importante para nuestra investigación, reúnen la voz de unos jóvenes narrando sus percepciones sobre su entorno, su barrio, su institución. Al iniciar nuestra investigación, en primer lugar, partimos de cuestionarnos acerca de si la violencia vivida en los barrios, determinaba las dinámicas y comportamientos de los sujetos en la institución, pero encontramos en nuestros instrumentos, especialmente en las entrevistas, que las vivencias en relación a la violencia dentro la institución es trasladada luego a sus casas, a sus barrios. Utilizan expresiones para referirse al ambiente en la institución: *"Es un ambiente pesado, no cualquiera puede soportarlo, porque es un ambiente en el que, aparte de generar violencia, también se genera mucha drogadicción y mucho bullying; y es un ambiente muy pesado para las personas, y no todos lo pueden soportar"* (Estudiante entrevistado N° 3).

Retomando a Cadavid, Galeano y Arboleda (2015), quienes dicen que la escuela no es un espacio aislado de las situaciones que suceden a su alrededor, sino que se permea y es afectado por las problemáticas circundantes, vemos que las territorialidades construidas se traspasan un espacio a otro (Escuela-barrio, Barrio-Escuela). Así como los estudiantes afirman constantemente estar viviendo en la institución el problema de tráfico y consumo de drogas que está inmerso en sus barrios, también afirman que: *"pienso yo que la violencia también se puede generar en un colegio... de un colegio a un barrio. Porque en el colegio, como todos bien saben, siempre hay riñas, discusiones, sea lo que sea. Siempre hay riñas, y el joven, de algún modo, quedará afectado psicológicamente, llevando eso a su casa, afectando a su familia o sociedad"* (Estudiante entrevistado N° 2)

Tenemos la **entrevista 1**, que se le realizó un estudiante habitante del barrio Niquitao, quien reconoce, en las letras de sus canciones, distintas problemáticas en torno a la violencia de su barrio, y esto se convierte en una característica útil para responder a una identificación de las experiencias de ciudad, en torno al fenómeno de la violencia urbana, y lograr ver que la territorialidad puede ser vista desde las distintas formas en que el sujeto manifiesta el arraigo

por su espacio, por su territorio. Este estudiante ha escrito unas letras que representan lo que para él, es la vida en sus barrios. En medio de la entrevista interpreta parte de su canción, inicia haciendo una descripción de lo que significa su barrio, la sensación que le produce: *“este es el barrio en que yo vivo, la gente con quien convivo, el aire que yo me respiro, y el lugar donde me inspiro y me relajo”* luego de esto la canción describe el tipo de personas que para él habita su barrio: *“donde la gente es bien luchadora humildemente lucha comparte y sufre a toda hora”*. Para el quien compone esta canción el barrio es *“un escenario donde yo participo a diario”* y continua diciendo algo que podría considerarse como un reflejo de lo que ha sucedido en torno a la violencia urbana en su barrio *“se vive mera chimba sin tiroteo en el barrio”*. También describe con orgullo, aquellos lugares que representan importancia para él: *“tenemos el cementerio, el colegio y el hospital, más abajo la farmacia y las torres san Sebastián”*. Además de esto, habla de una práctica que allí ocurre diariamente: *“los parceros en la esquina siempre armando su porro, de vez en cuando del salva, casi siempre son del morro”*. Finaliza con algo que es muestra de la realidad en que se vive en este barrio *“los niños desde temprano en el parque están jugando, pero también desde temprano los tombos están rondando”*. (Estudiante entrevistado N° 1)

Este mismo estudiante, en otra de sus letras dice lo siguiente. *“Yo soy muy joven, pero ya tengo experiencia de lo que sucede en las calles y no se de ciencias, se lo que pasa a diario en mi barrio, me entero de todo y preguntar no es necesario”* (Estudiante entrevistado N° 1). A la luz de esto le preguntamos Cuáles son las situaciones que presencia en su barrio, en las calles, a lo que responde *“Mucha droga, muchos habitantes de calle, pobreza extrema, porque hay mucha pobreza... muchas veces por ejemplo los conflictos entre los diferentes combos, por así decirlo, si este se le mete en el territorio por así decirlo, ¿si me hago entender?, entonces ya se forma un problema”* (Estudiante entrevistado N° 1), diciendo también, *“Se pelean casas de vicios, en ese barrio todo lo que pasa uno se entera y sin ni siquiera preguntar, sin ni siquiera estar de chismoso uno se entera, porque yo vivo ahí pegadito de esa calle”* (Estudiante entrevistado N° 1), a lo que hace referencia en la letra de su canción, y que hace parte de lo que éste vive y presencia en su barrio. Sin embargo, pese a que este es un estudiante que escribe letras sobre lo que ocurre a su alrededor, en ocasiones haciendo rechazo, es posible hablar de la naturalización de la violencia en su vida, pues quisimos saber cómo era marcado por problemas o situaciones violentas que le hayan

ocurrido, y responde: *así como marcado no creo, porque a mí no me interesa mucho eso que pasa, un momento que recuerdo mucho es una vez que yo era muy chiquitico, yo estaba pues ahí en la calle, precisamente por la calle de Niquitao y una moto hacia sino rondar, yo estaba jugando bolas, normal, cuando de un momento a otro a uno precisamente de los más buitrecitos pues de por allá, cuando una “chinguita” en esa moto que no hacía sino rondar, ¡tun tun! lo pego ahí, y yo al lado, me lo pego”* (Estudiante entrevistado N° 1)

Si bien es importante reconocer de qué manera este estudiante se ha vinculado y arraigado a su barrio, tanto que lo logra expresar por medio de sus canciones, quisimos tener su posición frente a lo que significa la escuela para él. Es de resaltar que durante el tiempo que se realizó la investigación, este estudiante desertó de las aulas, frente a lo que expresó lo siguiente: *“Empecé el proceso de rehabilitación y desintoxicación, y pues, en el colegio hay mucha tentación”* (Estudiante entrevistado N° 1)

Resulta importante también, conocer si este estudiante ve que esa violencia vivida en los barrios, es trasladada al espacio escolar, y encontramos que: *“En ocasiones porque muchas veces, por ejemplo, entre diferentes barrios o entre personas de mismo barrio se meten en problemas entre ellos, la cagan por así decirlo y entonces como se ven todas las mañanas en el colegio entonces ¡ah no! aquí no nos van a decir nada, porque si nos llevan solamente pa coordinación o algo así, entonces los problemas se arreglan por así decirlo en el colegio o no se arreglan, de una manera bruta... de una que ¡ah! Listo que no nos podemos parar acá en el barrio, entonces mañana en el colegio, o mañana a la salida del colegio”* (Estudiante entrevistado N° 1). Volvemos al caso de la ciudadanía nula, los estudiantes ven el colegio, como el espacio para solucionar aquellos problemas que desde el barrio se originan, porque consideran que allí no tomaran medidas al respecto, a parte de la sanción en coordinación.

Con lo demostrado en estos instrumentos, y a lo largo de la investigación, se puede inferir que los estudiantes han creado una territorialidad en el habitar de sus barrios y en su asistencia a la institución. Esto sigue la lógica planteada por Montañez (1998), en la cual la territorialidad implica el desarrollo de una identidad que se adquiere en los espacios en los que se interactúa con otros individuos. Desde Santamaría (2010), se puede entender la identidad como una construcción social que se da en el individuo, e incluso en una

colectividad. La territorialidad, que es traspasada por una identidad determinada, se construye en la interacción con el territorio, que, a su vez, está atravesado, según Rodríguez (2010) por sentidos y significados que le son conferidos por los individuos. La territorialidad de los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez implica que estos intercambian prácticas violentas entre el barrio y la escuela, y viceversa; y esto termina por establecer unas características violentas en común entre ambos espacios, incluso, así como se ve en el barrio, las fronteras invisibles que se pelean y disputan el control territorial por las llamadas plazas de vicios, en el colegio parece ser, que también se están formando estas “micro fronteras invisibles” como la afirma un estudiante, “*en el colegio llegaron a haber incluso una vez que llegaron a montar una plaza en el colegio*” (Estudiante entrevistado N°1), es decir, los estudiantes se apropian de unos espacios de su institución para cometer este tipo de actos, que los involucra con el conflicto urbano.

6.4: SINTESIS Y RECONSTRUCCION

Luego de realizar la presentación de resultados y análisis, cabe presentar a continuación de manera sintética, lo allí expuesto. Así, partiendo de la tabla de códigos (ver Anexo 8) utilizada para definir dicho análisis, y de la estructura que se utiliza desde Gimeno (2010), al diferenciar entre **currículo prescrito, currículo presentado, currículo moldeado, y currículo en acción.**

Los resultados y el análisis fueron organizados desde las tres categorías que responden a nuestra pregunta y objetivos propuestos para la investigación, estas categorías fueron: **Violencia, territorialidad, ciudadanía.**

Desde la categoría de violencia se establecen dos tipos: Violencia directa, violencia indirecta. La **violencia directa** comprendida desde el currículo prescrito, el currículo presentado y el currículo moldeado, es decir, desde lo que establece el Ministerio de Educación Nacional, la malla curricular del área de ciencias sociales del grado 10°, el proyecto de área, y las fuentes documentales presentadas a los estudiantes, se refieren a la intervención de los grupos armados, o sea la violencia de tipo política con asesinatos, como la forma de violencia directa.

Hablando del currículo en acción, los estudiantes la distinguen desde las prácticas agresivas, golpes, asesinatos, violencia de género, acoso sexual, y violencia intrafamiliar.

La **violencia indirecta** a la que asisten los estudiantes se agrupan en cinco códigos: **como práctica, verbal, psicológica, vista, y percibida**. Estos distinguen la violencia como practica a lo referido a la venta y consumo de drogas, porte de armas y daños a la infraestructura. La violencia verbal hace referencia a los insultos, provocaciones, irrespeto y amenazas. La violencia psicológica como la exclusión, la discriminación y las llamadas fronteras invisibles. La violencia vista, como aquella que los estudiantes testifican, pero que no los afecta directamente. Y la violencia percibida, como la percepción de fenómenos relacionados con la violencia, la inseguridad, etc.

Abordamos luego una segunda categoría: **Territorialidad**. Si bien uno de los grandes cuestionamientos de esta investigación es conocer la relación que establecen los estudiantes entre sus territorios Escuela - Barrio, e identificar las prácticas relacionadas con la violencia que viven los estudiantes en sus barrios, y si estas afectan e inciden de algún modo en las dinámicas cotidianas de la institución. De aquí se establece entonces, que los estudiantes hablan de unas prácticas violentas que traspasan del barrio a su escuela, y son: venta y consumo de drogas, porte armas, delincuencia menor (robos).

Pero además de esto, hemos encontrado como hallazgo que los estudiantes también hacen referencia a la violencia que traspasa de la institución a la vida en los barrios. Pues estos estudiantes hablan del consumo de drogas como problema que se encuentra desde la escuela, al ser esta el espacio que les provoca la tentación de consumir, además de la participación en el conflicto armado al llevar las plazas de vicios, como así las llaman, a la institución; también hablan de las prácticas violentas de tipo psicológico, que van en la exclusión, la discriminación, el mal carácter.

Siguiendo esta misma línea, se determina también que existen unas prácticas comunes entre estos territorios (escuela-barrio) que son: venta y consumo de drogas, agresiones físicas y verbales, violencia por cuestión de género y delincuencia.

Nuestra tercera categoría sería la de **Ciudadanía**. El Ministerio de Educación Nacional plantea que la violencia debe ser tratada en los contenidos educativos del área de ciencias

sociales, y que es una dimensión del ser humano que debe estar dentro de los contenidos a enseñar, y además, plantea desde unos estándares básicos de competencias para el ejercicio de la ciudadanía, la fuerza a la sana convivencia, es decir, la no - violencia, a la formación de *Unos ciudadanos que prefieran el acuerdo y el pacto, antes que las armas para resolver conflicto*. (Cecilia María Vélez. Ministra de Educación 2002-2010). Partiendo de esto se realiza la caracterización de las formas de comprender esa ciudadanía en el ideal de competencias ciudadanas a desarrollar, tanto desde el MEN, la institución educativa, y a luz de esto, las ciudadanías de las que hablan los estudiantes.

El MEN habla de una **ciudadanía formal**, que se refiere a la ciudadanía para la sana convivencia, y a la ciudadanía construcción de un estado en comunidad. En la institución educativa se pudiera hablar de una **ciudadanía nula**, pues, desde lo declarado por el docente de ciencias sociales, se encuentra que no hay formación, o que esta formación pudiera ser insuficiente. Sin embargo, los estudiantes hablan de **otras ciudadanías**, las conflictivas, y las mediadas por la violencia.

Con todo lo anterior, se pone en contraste y en discusión que, dado los datos resultantes del análisis al currículo de ciencias sociales grado 10°, y los datos hallados en los instrumentos aplicados al docente entrevistado y a los alumnos; que la realidad en la cual están inmersos los estudiantes, haciendo referencia a la violencia urbana en Medellín, no es un tema relevante, ni puesto en consideración dentro de los contenidos asignados por el Ministerio de Educación Nacional; pues estos centran su intereses en la enseñanza de la violencia de tipo política e histórico de Colombia en el siglo XX, pero desconoce e invisibiliza directa e indirectamente aquellas situaciones, realidades, conflictos, problemas que vivencian los sujetos dentro de su territorio (barrio).

Se parte de la idea inicial de investigar si estos problemas que permean la vida de los sujetos fuera de la escuela son trasladados en prácticas visibles dentro de ella. Respecto a esto, esta investigación confirma dicha realidad, por medio de entrevistas, observación, cuestionario, taller y aplicación de técnicas interactivas de la investigación cualitativa (colcha de retazos, árbol de problemas); encontrando además, como se dijo anteriormente, que no se traslada lo construido y vivenciado en el barrio hacia la escuela, sino que también ocurre lo mismo, de la escuela a la vida por fuera de ella.



Además de indagar sobre la presencia del currículo de ciencias sociales en los problemas relacionados con la violencia urbana, que atañe a los estudiantes, también se rastreó información que pudiera constatar que en aras de la formación en ciudadanía, se tuviera en cuenta estas realidades tanto de la vida en las aulas, como por fuera de ellas para la formación de un ciudadano que pensado desde estas realidades, fuera crítico de su entorno, capaz de transformarlo y no caer en el abismo de la violencia, que termina por incluirlos como partícipes de los problemas de su entorno (Formas de violencia directa e indirecta). Para esto nos referimos a la guía de formación en competencias ciudadanas que establece el Ministerio de Educación Nacional, los documentos institucionales, entrevista a docente, participación de los alumnos, encontrando que no solo el currículo en ciencias sociales se aleja de esto, sino que desde el MEN (currículo prescrito) hasta llegar a los estudiantes (currículo en acción) hay un vacío formativo.

Con lo anterior se dice que, Desde el Ministerio de Educación Nacional se plantea la idea de formación de un ciudadano/ciudadanía desde lo formal, no desde la realidad de cada entorno. La institución educativa, si bien establece una cátedra de formación ciudadana, presenta vacíos y es dada a la formación eventual, es decir, reducida a eventos y actividades a realizar, pero además, según el docente entrevistado, esta formación no se realiza, o es insuficiente, ya que para este, la institución se hace ajena de los problemas que ocurran fuera de ella y no se toman las medidas necesarias para formar, sino para controlar situaciones y problemas alrededor de la institución. Y al llegar a dar voz a los alumnos, estos dan cuenta de otras ciudadanías, conflictivas y violentas, que no tiene en cuenta el MEN y que infiere directamente en la vida escolar.

1 8 0 3

Facultad de Educación

CAPITULO 7: CONCLUSIONES

El papel protagónico en esta investigación, se lo llevan aquellos rasgos que median a personas que habitan en un contexto determinado, y que asisten a situaciones y lugares específicos, que terminan por marcarlos profundamente. Los estudiantes de grado décimo de la institución educativa Héctor Abad Gómez ven transcurrir sus vidas en espacios que, de forma directa, profunda, indirecta, leve, están mediados por un fenómeno que, en la ciudad de Medellín, se ha tomado un desafortunado protagonismo: La violencia urbana.

Fue importante tratar de indagar sobre las experiencias de estudiantes, relacionadas con este fenómenos, partiendo de dos escenarios importantes que como maestros nos convoca, el barrio, espacio de donde provienen los estudiantes, es decir, lo que hace parte importante en la realidad y la vida de estos sujetos, que no debe estar ajeno a la labor del docente; y el espacio escolar, donde se construye, se forma, se prepara aquel sujeto para enfrentarse a la vida, para determinarse como un ciudadano.

Las voces de los estudiantes, que se presentan en los distintos instrumentos aplicados, nos permiten reconocer algunas de sus experiencias en torno a la violencia en sus barrios. Para una gran mayoría de los estudiantes, este es un fenómeno que ha tomado parte importante de su cotidianidad. La ciudad, en voz de estos sujetos, es un lugar cruzado profundamente por la violencia, inseguro, mediado por normativas y prácticas alejadas de la ley, y que también puede ser un campo de batalla, de manera literal. Otros estudiantes, sin embargo, optan por no mencionar estos sucesos.

De manera puntual, los estudiantes describen distintas prácticas y anécdotas que se relacionan con formas de violencia, directas e indirectas. Estas fueron identificadas y analizadas bajo distintos códigos que fueron arrojados por los instrumentos aplicados. Los estudiantes son testigos, víctimas, y protagonistas de la violencia que ocurre en sus barrios. Distintas prácticas, como el uso de agresiones verbales, la violencia intrafamiliar, la exclusión, la actuación de grupos armados al margen de la ley, las agresiones físicas, la venta y consumo de estupefacientes, y las fronteras invisibles, son narradas, a través de los instrumentos, por los estudiantes, quienes las identifican como cotidianas en sus barrios.

Así mismo, los estudiantes narran sucesos, percepciones, y experiencias, relacionadas con el fenómeno de la violencia, y que se presentan en la institución educativa. Estas encuentran múltiples concordancias con lo descrito sobre el fenómeno de la violencia, en los barrios. La delincuencia menor, las agresiones verbales, las agresiones físicas, la intimidación, el establecimiento de lugares peligrosos, la venta y consumo de sustancias alucinógenas, son algunas de estas prácticas, que se evidencian en lo que hemos denominado como violencia percibida, violencia vista, y violencia vivida. De igual manera, los estudiantes aseguraron que existen prácticas violentas que son llevadas de la institución al barrio, como la exclusión y el mal carácter, participación en el conflicto armado, la venta y el consumo de drogas; se pudiera decir que ¿se están construyendo unas “micro fronteras invisibles” dentro de la escuela?, inclusive, llegando a ser la institución como el lugar de “tentación” para el consumo de drogas, como así lo afirma uno de los estudiantes entrevistados.

Con lo anterior, cabe mencionar que la territorialidad de estos estudiantes, aquella que es adquirida en su relación con un territorio, que, además de ser violento es recipiente de relaciones y propulsor de identidades, está marcada profundamente por el fenómeno de la violencia urbana. Esta territorialidad es la que permite que se establezca un intercambio mutuo de prácticas violentas entre los barrios y la institución educativa. En este caso, los estudiantes no solo son testigos, víctimas y victimarios, sino que se convierten en portadores y mediadores del intercambio de la violencia.

Los estudiantes de la institución educativa Héctor Abad Gómez, asisten a una convivencia con otras territorialidades, mediadas, entre otras cosas, por la violencia, llevando a su vez la suya e imprimiéndosela al espacio escolar, y adquiriendo, además, nuevas prácticas y rasgos identitario, que terminan por llevar a sus barrios.

Ante esto, el currículo de ciencias sociales toma posiciones que poco podría pensarse que ayudan a mejorar esta problemática. El tratamiento del fenómeno de la violencia, desde las diferentes dimensiones curriculares planteadas en la investigación (Currículo prescrito, presentado y moldeado) se plantea, desde los documentos que los respaldan, de manera somera y procesual. La violencia, para las instancias curriculares se convierte en una temática más del plan de estudios, tratándola como un componente meramente histórico y político. Y,



si bien la institución, desde el manual de convivencia, reconoce algunas de las situaciones de violencia descritas por los estudiantes, en cuanto a la formación, la situación es distinta.

Desde el currículo en acción, retomado en la entrevista realizada al docente, y los diversos instrumentos aplicados a los estudiantes, se puede inferir que el énfasis de la institución, a pesar de ser consciente del carácter diverso de sus estudiantes, es insuficiente, y en ocasiones nulo, en cuanto a los fenómenos de violencia y a las territorialidades que se cruzan en su interior. La institución no ofrece una formación efectiva para que los estudiantes hagan frente a las situaciones conflictivas y violentas que se presentan en ella. Y, lo que parece mucho más grave, deja de lado al estudiante, invisibiliza su relación con el entorno, e ignora lo que en él aprende y absorbe. La institución se encuentra en una posición desligada de la realidad de los estudiantes, y, por consiguiente, a los fenómenos puntuales y cercanos de violencia urbana.

De igual manera, el currículo parece obviar una realidad que los estudiantes reconocen, y es la existencia de Otras ciudadanías, mediadas por el fenómeno de la violencia, y que distan de lo ofrecido por el currículo, en la medida en la que este solo ve la ciudadanía desde un punto de vista unidimensional, en el que todo aquel que carece de unas competencias y comportamientos, que velan por el bien de la sociedad, deja de ser ciudadano.

Imponerle al estudiante el saber comprender su entorno y transformar el mundo, desde lo que propone el MEN como “Violencia en Colombia” desde su trasegar histórico- político, es silenciar las voces de estos sujetos, silenciar sus realidades, invisibilizar su involuntaria participación en una guerra y violencia que aún existe, que no acaba, y de los cuales, ellos también son víctimas. Cómo intentar establecer unos estándares básicos de competencias ciudadanas, sin tener en cuenta estas voces, relatos, narraciones, vivencias, realidades de estos sujetos que se enfrentan a una guerra, a un conflicto urbano, que está siendo trasladado a la escuela, y que las medidas son catalogar en faltas entre lo grave y lo gravísimo, para asignar un castigo o reprensión, que nada tiene de formación y de construcción de un buen ciudadano. Instituciones y maestros atados y ceñidos a unos lineamientos legales, que no se piensa en los sujetos a formar, a su contexto, a su mundo, a sus vivencias, sino que son olvidados y silenciados desde la generalización y estandarización de unos saberes disciplinares. He aquí la labor del maestro, moldear su currículo, apropiarse de él, transmitir



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

saberes, pero caminar de la mano de sus alumnos para la construcción de su propio mundo, de su propia historia, de sus experiencias.

Recomendaciones

- Cuando los estudiantes hablaban de aquellos lugares “peligrosos” y conflictivos dentro de la institución, y se referían a estos, como alejados de las oficinas de rectoría, de coordinación, y donde los profesores no llegaban, nos surge un cuestionamiento que pudiera ser abordado en futuros trabajos de investigación, acerca de cómo la infraestructura de una institución, puede generar el establecimiento de “plazas de vicios invisibles” para los directivos docentes, o como dijimos anteriormente “micro fronteras invisibles” dentro de ella.
- También se pudiera dar profundidad en futuras investigaciones, a la indagación por las otras ciudadanías y la ciudadanía nula; esta, podría considerarse como una invitación a continuar por un análisis que, si bien fue tratado de manera secundaria en esta investigación, no deja de tener importancia en la comprensión de los asuntos ligados a la realidad contextual de los estudiantes que asisten, no solo a la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sino a cualquiera que se encuentre inmersa en un contexto violento.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Anexos

Anexo 1: Instrumento Observación de clases no participantes³



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE CIENCIAS Y ARTES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES

SEMESTRE 2015 - 01

Registro de la observación de clases⁴

PROYECTO DIDÁCTICO VIII

(PRÁCTICA PEDAGÓGICA)

| Maestro en formación que realiza la observación: | | | | | | |
|--|-------|-----|-----|------------|--------------|-------------------------|
| GRADO | FECHA | | | HORA | | OBSERVACION Nº _____ |
| | Día | Mes | Año | Iniciación | Finalización | |
| 10:2 | | | | | | |
| | | | | | | |
| Descripción breve del aula de clase o del espacio donde se realiza la observación. | | | | | | |
| Objetivos de la clase y forma en que se abordan | | | | | | |
| Desarrollo de las temáticas: | | | | | | |
| Estrategias didácticas utilizadas | | | | | | |

³ Tomado de: Elkin Yovanni Montoya Gil. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia



| |
|--|
| Materiales y recursos empleados durante el desarrollo de las temáticas |
| Procedimientos de evaluación y de retroalimentación al estudiante |
| Ambiente durante la clase y comportamiento estudiantil |
| Papel del docente |
| Otras observaciones |



Anexo 2: Instrumento: Diagnóstico Áulico

| | | | |
|---|------------------|--|------------------------------------|
| | | | |
| | | | |
| Nombres y Apellidos | | Edad | Género |
| Barrio o vereda en que vive | | | |
| Estrato | Con quienes vive | Ocupación del acudiente | Nivel de escolaridad del acudiente |
| Qué lugares frecuenta en su tiempo libre | | ¿Qué lugares de su barrio son más significativos para usted? ¿Por qué? | |
| | | | |
| ¿Cuáles lugares cree que son más peligrosos en su barrio? ¿Por qué? | | ¿Cuáles lugares cree que son más tranquilos en su barrio? ¿Por qué? | |
| | | | |



Anexo 3: Instrumento: Cuestionario

Grupo: _____ Edad: _____ Barrio: _____

Responde a las siguientes preguntas, teniendo en cuenta la primera y la segunda respuesta para contestar las demás.

- ¿Qué es la violencia?
- ¿Qué consideras como un comportamiento violento?
- ¿Crees que alguna vez has tenido un comportamiento violento dentro de la institución educativa? Si es así, explica que comportamientos; de lo contrario, explica por qué no lo has hecho.
- ¿Qué comportamientos violentos has observado en tus compañeros?
- ¿Crees que la violencia afecta a la institución educativa y a sus miembros? Si es así, di cómo y en qué medida.

El hombre pertenece a un espacio, se apropia de este, hace dominio de este, y en ese sentido va formando lazos y vínculos que lo identifican, lo relacionan, lo forman y transforman como sujetos sociales que viven, ocupan y habitan esos espacios y los dotan de sentido. Cada hombre vive y siente su espacio de manera diferente al otro, cada hombre dota de sentido su estadía dentro de ese espacio, la relación entre esos espacios o territorios y el hombre es subjetiva, y cada hombre establece una relación y apropiación diferente con su entorno.

De acuerdo a lo anterior, responde:

- Cada sujeto construye una identidad de acuerdo a distintas condiciones, entre estas su relación con el territorio y lo que este encierra (personas, acciones, identidades, costumbres, conflictos). ¿Crees que tu relación con tu barrio ha ayudado a que construyas unas prácticas e identidades, que pueden o no ser violentas? ¿Por qué?
- ¿Qué características violentas o conflictivas crees que hay en tu barrio?
- Realiza un paralelo en el que evidencias las características, comportamientos y prácticas violentas o conflictivas, que tienen en común tu barrio y la institución.
- ¿Crees que las problemáticas de la institución tienen alguna relación con las dinámicas de tu barrio?
- Cada hombre y mujer, aprenden y se apropian de comportamientos e identidades que se encuentran en el territorio que les es cotidiano, y no se desprenden de estos al llegar a otros lugares. ¿Crees que los conflictos, las problemáticas, y la violencia al interior de la institución, se deben a que los estudiantes llevan estos comportamientos e identidades desde sus barrios? Explica tu respuesta.

Anexo 4: Entrevista Estudiante 1

Nombre (opcional):

Edad:

Barrio donde habita:

Con quien vive:

1. En una de tus canciones hablas del futuro del país, ¿cuál es ese futuro que sueñas para tu país? ¿en qué crees que contribuye vivir en la ciudad de Medellín para construir ese mejor futuro? y ¿de qué manera la ciudad está siendo un tropiezo para lograrlo?
2. “Yo Soy muy joven, pero ya tengo experiencia de lo que sucede en las calles y no se de ciencias, se lo que pasa a diario en mi barrio, me entero de todo y preguntar no es necesario” ¿Cuáles son esas situaciones que presencia en su barrio, en las calles? ¿ha presenciado hechos violentos de algún tipo?
3. “Dime que va a pasar con los jóvenes de Medellín, sino tenemos oportunidades” ¿cuál ha sido tu experiencia en la ciudad que te permite llegar a reflexionar sobre esta afirmación? ¿A qué tipo de oportunidades te refieres y en manos de quién están?
4. ¿De dónde nace tu amor por el Hip Hop? ¿Cuál es la inspiración y voz de protesta de tus canciones?
5. “Problemas que vienen y van, problemas que afectan la mente, problemas que hacen que de repente hacen que cambie la gente... Los quiero solucionar, de ellos quiero salir, por las consecuencias mi vida puedo destruir...” ¿podemos hablar de esos problemas que destruyen la vida?
6. ¿Considera que la drogadicción y la prostitución son formas de violencia?
7. ¿Ha vivenciado situaciones de violencia dentro de la Institución Educativa? ¿Cómo asumen y afrontan los directivos de la institución estos problemas de violencia?
8. ¿Ha influido la institución en su desarrollo y motivación artística? ¿Cómo?
9. ¿Qué es para usted ser un ciudadano? ¿Porque?
10. ¿Cree usted que la I. E. H.A.G forma ciudadanos? ¿Porque?

Anexo 5: Instrumento: Entrevista a estudiantes 2y 3

Nombre (opcional):

Edad:

Barrio donde habita:

Con quien vive:

1. ¿Qué sensaciones te genera el entorno (periferia) de la institución? ¿Por qué?
2. ¿Cómo percibes el ambiente dentro de la institución?
3. ¿Cómo describirías tu barrio?
4. ¿Qué papel crees que toma la violencia del entorno en el día a día de la institución?
5. ¿Crees que la violencia de los barrios se traslada a la institución? ¿Cómo?
6. ¿Cómo crees que llega esa la violencia a la institución? ¿Por qué?
7. ¿Qué papel juegan los estudiantes en las distintas situaciones violentas que suceden en la institución?
8. ¿Alguna vez has participado en una de estas situaciones, o has tenido un comportamiento violento dentro de la institución?
9. ¿Cómo asumes la institución hechos conflictivos o que representen acciones violentas?
10. ¿Qué entiendes por violencia?
11. ¿En qué lugares se presentan mayor número de acciones violentas dentro de la institución?
12. ¿En qué lugares de tu barrio se presentan mayor número de acciones violentas?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Anexo 6: Instrumento Entrevista Docente

- ¿Cuál es su formación inicial?
- ¿En qué otros contextos ha trabajado como docente?
- ¿En qué áreas se desempeña dentro de la institución?
- ¿Cuántos años lleva laborando dentro de la Institución?
- ¿Que concepción y definiciones tiene usted acerca de la violencia?
- ¿Qué tipo de violencia(s) identifica dentro de la institución?
- ¿Cómo resuelve usted como docente situaciones de conflicto y violencia que se presenta en su aula o en la institución misma?
- ¿Qué medidas establecidas en el reglamento asume la institución frente a hechos violentos?
- ¿Cree usted que los fenómenos de violencia social y urbana que acontece en el medio que habitan los estudiantes, se ve reflejada en la institución? ¿De qué manera? ¿Qué ejemplo nos puede dar de ello?
- ¿Ha tenido usted conocimiento o ha asistido a situaciones que usted considere violentas dentro de la Institución? Como las ha asumido?
- ¿Cómo prepara la institución a un estudiante para enfrentarse a un barrio, unas calles, una sociedad en conflicto y permeada por el fenómeno de la violencia?
- ¿Que considera usted que es un ciudadano en una sociedad como la nuestra?
- ¿Qué tipo de ciudadano ha querido formar en los contextos sociales complejos que habitan sus estudiantes?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- **Anexo 7: Consentimiento Informado**



Universidad de Antioquia

Faculta de Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO:

TITULO DE LA INVESTIGACIÓN:

Experiencias De Ciudad Y De Escuela A Propósito De La Violencia Urbana En Medellín: Un Estudio De Caso En La Institución Educativa Héctor Abad Gómez

Fecha:

Responsables:

Daniel Felipe Gómez

Melissa Andrea Villaiba:

Yo: [REDACTED] ^{Med} Autorizo que mi hijo participe en la investigación arriba mencionada, en el marco del trabajo de grado de los responsables, estudiantes del programa Licenciatura en educación básica con énfasis Ciencias sociales. La investigación se realiza con el consentimiento de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez.

Es de aclarar que esta investigación es de absoluta confidencialidad, no serán reveladas identidades y la información no será divulgada en medios que atenten contra la privacidad del participante, esta información será utilizada solo para fines académicos.

La participación en esta investigación es voluntaria y no comprometerá de forma alguna en las notas académicas del participante si decide no realizarla. No está obligado a contestar todas las preguntas, y puede dejar de participar en el momento que lo desee.

Firma del acudiente:

Omar Posada P.

Firma del estudiante:

Juan David Posada A.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Universidad de Antioquia

Faculta de Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO:

TITULO DE LA INVESTIGACIÓN:

Experiencias De Ciudad Y De Escuela A Propósito De La Violencia Urbana En Medellín: Un Estudio De Caso En La Institución Educativa Héctor Abad Gómez

Fecha:

Responsables:

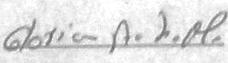
Daniel Felipe Gómez

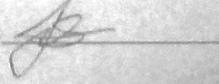
Melissa Andrea Villalba:

Y [REDACTED] Autorizo que mi hijo participe en la investigación arriba mencionada, en el marco del trabajo de grado de los responsables, estudiantes del programa Licenciatura en educación básica con énfasis Ciencias sociales. La investigación se realiza con el consentimiento de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez.

Es de aclarar que esta investigación es de absoluta confidencialidad, no serán reveladas identidades y la información no será divulgada en medios que atenten contra la privacidad del participante, esta información será utilizada solo para fines académicos.

La participación en esta investigación es voluntaria y no comprometerá de forma alguna en las notas académicas del participante si decide no realizarla. No está obligado a contestar todas las preguntas, y puede dejar de participar en el momento que lo desee.

Firma del acudiente: 

Firma del estudiante: 

Anexo 8: Tabla de códigos

Facultad de Educación

| CATEGORIA | CÓDIGOS Y SUBCÓDIGOS | | | | | |
|---|---|---|---|--|---|--|
| 1. VIOLENCIA | 1.1 DIRECTA | 1.1.1 Golpes | 1.1.3 Violencia intrafamiliar | 1.1.5 Intervención de grupos armados | 1.1.7 Violencia vivida | |
| | | 1.1.2 Violencia por cuestiones de género o violencia sexual | 1.1.4 Asesinatos | 1.1.6 Violencia política | | |
| | 1.2 INDIRECTA | 1.2.1 Como práctica | 1.2.1.1 Venta y consumo de drogas | 1.2.3. Psicológica | 1.2.3.1 Exclusión | |
| | | | 1.2.1.2 Porte de armas | | 1.2.3.2 Discriminación | |
| | | | 1.2.1.3 Daños a la infraestructura | | 1.2.3.3 Fronteras invisibles | |
| | | 1.2.2 Verbal | 1.2.2.1 Insultos | 1.2.4 Violencia vista | 1.2.5 Violencia percibida | |
| 1.2.2.2 Provocaciones | | | | | | |
| | 1.2.2.3 Irrespeto | | | | | |
| | 1.2.2.4 Amenazas | | | | | |
| 2. TERRITORIALIDAD (Territorialidades cruzadas) | 2.1 Prácticas violentas que traspasan del barrio a la escuela | 2.1.1.1 Venta y consumo de drogas | 2.2 Prácticas violentas que traspasan de la escuela al barrio | 2.1.2.1 Consumo de drogas ("Tentación del estudiante por consumir") | 2.3 Prácticas violentas en común entre la institución y el barrio | 2.1.3.1 Venta y consumo de estupefacientes |
| | | 2.1.1.2 Porte de armas | | 2.1.2.2 Prácticas violentas de tipo psicológico (Mal carácter, prácticas de exclusión) | | 2.1.3.2 Agresiones verbales |
| | | 2.1.1.3 Delincuencia menor (robos) | | 2.1.2.3 Participación en el conflicto armado | | 2.1.3.3 Violencia por cuestiones de género |
| | | 2.1.1.4 Establecimiento de lugares "peligrosos" (Lugares para la delincuencia, el consumo de drogas, el conflicto y la violencia) | | | | 2.1.3.4 Delincuencia |
| 3. CIUDADANIA | 3.1 Formal | 3.1.1 Ciudadanía como convivencia | 3.2 Nula | 3.2.1 No hay formación | 3.3 Otras ciudadanías | 3.3.1 Ciudadanías conflictivas o mediadas por la violencia |
| | | 3.1.2 Ciudadanía como construcción de un estado en comunidad | | 3.2.2 Es insuficiente la formación | | |

Facultad de Educación

BIBLIOGRAFÍA:

- Acevedo (2014). Optar al título de Magister en Educación. El estudio del territorio a través de un semillero de investigación en educación para las ciudadanías. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín.
- A. Sacristán (1991). El currículo oculto en los textos: Una perspectiva semiótica. *Revista de educación*. N° 296 Pág. 245-259
- Arias, D. (2008). Violencias Y Conflictos En La Escuela. Entre El Contexto Social Y La Transformacion Ciudadana. *Revista Colombiana De Educacion, Vol N°55*, 151-165.
- Alzate, J. (2011). Representaciones sociales de ciudadanía de estudiantes de educación básica secundaria de la comuna seis de medellín. (Trabajo de grado de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Angarita Cañas, Pablo Emilio (Compilador). Balance De Estudios Sobre Violencia En Antioquia. Medellín. Instituto De Estudios Regionales, Universidad De Antioquia. P. 165
- Arango, L. (2009). Representaciones y prácticas sobre ciudadanía en estudiantes de octavo grado de educación básica secundaria de tres planteles educativos pertenecientes a estratos sociales diferentes. Tesis de Maestría. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Blair, Hernández, Guzmán (2008). Conflictividades Urbanas vs “Guerra” Urbana: Otra “Clave” Para Leer el Conflicto En Medellín. Grupo de investigación Cultura, violencia y territorio del Instituto de Estudios Regionales (INER) de la Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n67/n67a03.pdf>
- Borja, J. La ciudad: Aventura de libertad. (2003). En: Borja, J. *La ciudad conquistada*. (2003). Alianza editorial. Madrid, España.
- Betancur, A. (2014). Las representaciones sociales de ciudadanía de los estudiantes de la Institución Educativa león XIII, del municipio de Bello, a propósito de la aplicación del manual de convivencia. Facultad de educación. Universidad de Antioquia. Medellín.

- Barrutia, Bartolomé, Casquete, Harms, Ibáñez, Maiztegui, Novo, Silvestre, (2009). Buenas prácticas de participación ciudadana. Universidad de Deusto. Recuperado de: http://www.gipuzkoapartehartzen.net/images/docs/es/Buenas_Practicas_Participacion_InformeFinal_es.pdf
- Bulnes, R. (2012). Un Territorio Que Construye Identidad En Defensa De Su Patrimonio. El Caso Del Barrio Yungay. Santiago de Chile: Estudios Urbanos UC.
- Beraún, Beraún, (2009). Sociedades territorializadas: desterritorialización y reterritorialización en Lima Metropolitana. Ensayos Ciencias Sociales. Pp. 109 – 142
- *Concurso Nacional “Mejores prácticas ciudadanas de jóvenes”* (s.f.) Recuperado el 09 de Junio del 2015, de: <http://aplicaciones002.jne.gob.pe/concursojovenes/>
- Carabaña, &. L. (1978). La Teoría Social Del Interaccionismo Simbolico. *Revista española de investigaciones sociológicas,, Volumen N°1* , 159-203.
- Cantù & Ochman . (2013). Incidencia Del Ambiente Escolar Y De Las Practicas Educativas En Las Competencias Ciudadanas De Los Estudiantes. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos, Vol XLIII*, 77-131.
- Cardona, Valderrama, Plaza (2009). Tesis para optar al título de comunicadores. Los docentes de las comunidades educativas: Héctor Abad Gómez sedes Boston y San Lorenzo, y la Independencia reflexionan sobre la calidad educativa. Facultad de Comunicaciones. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Calvino, I. (1983). Las ciudades invisibles. Recuperado de: http://www.ddooss.org/libros/ciudades_invisibles_Italo_Calvino.pdf
- Cuervo, (2013). Currículum, ciudad y formación de maestros en contextos de violencia urbana. *Revista Temas de Educación*, 19, 135 – 148
- Cadavid, Galeano, Arboleda. (2015). Territorio Escolar: Una indagación etnográfica por el papel que cumplen las territorialidades dentro de la escuela en la relación Maestro – Estudiante por la aplicación de la Norma. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

- Castillejo Pérez, Rodríguez, Sarramona, Touriñán y Vázquez (2010). Violencia, Convivencia y Educación: Claves para la intervención pedagógica en la escuela. Revista de investigación en educación N° 8-2010- Pág. 6-23
- Centro Virtual de Noticias de la Educación. Secretaria de Educación de Medellín. (31 de enero, 2014). La Institución Educativa Héctor Abad Gómez fue declara Territorio por la vida. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-337581.html>
- Corbetta (2007). Metodología y técnicas de la investigación social. P. 334-361 Edición revisada. Mc Graw Hill. Madrid, España.
- Cardona, García, Giraldo, López, Suárez, Corcho Y Posada (2005). Medellín entre la muerte y la vida. Escenarios de homicidios, 1990-2002. Estudios políticos N° 26. Pág. 185-205. Medellín. Universidad de Antioquia
- Castillo (2003). Democracia y ciudadanía en la escuela colombiana. Revista: Acción Pedagógica. Volumen 12. N° 1. Universidad del Cauca.
- Correa (1996). Educación de calidad, escuela y currículo. Revista educación y pedagogía (12-13), 112-131
- Di, Napoli (2009). Ponencia: Enfoques teóricos y ejes de debate para el estudio de las violencias en el ámbito escolar. Eje Problemático: Poder, Dominación Y Violencia. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación FFYL UBA. Recuperado de: <http://www.academica.org/000-089/47.pdf>
- Delgado (2014) Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria. Estudio de caso. Memoria para optar al grado de doctor. Departamento de didáctica de las ciencias y la filosofía. Universidad de Huelva
- Dulzaides, L., Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. ACIMED v.12 n.2 Ciudad de La Habana mar.-abr. 2004. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011
- Documento No. 7. El Plan de Área de Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia. Expedición Currículo. Alcaldía de Medellín, Secretaría de Educación 2014.

- Echeverry (2013) Representaciones sociales sobre diversidad y transformación de prácticas escolares violentas. Tesis Magister. Universidad de Antioquia. Facultad De Educación
- Erazo, O (2010). Reflexiones sobre la violencia escolar. Revista de Psicología GEPU, 1, (3), 74-86
- Flick (2004). Introducción a la investigación cualitativa. P. 193-226. Ediciones Morata S.L. Madrid.
- Feo, (2010). Orientaciones Básicas Para El Diseño De Estrategias Didácticas. Revista Tendencias pedagógicas N° 16 (2010). Recuperado de:
http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_16_13.pdf
- Gutiérrez, (2009). Ciudadanía y Territorio: Escenario para la Formación Ciudadana. Revista Palabra, 10, Agosto 2009. 109 – 127.
- Gutiérrez, (2009). Ciudadano territorial y formación ciudadana. E: Quiroz, R. Y Gómez, A. Formación ciudadana: Una mirada desde Colombia y México. (P 25 – 42). Corporación de investigaciones biológicas CIB.
- Garcia, (2008). Familia, Escuela y Barrio: Un Contexto Para La Compresion De La Violencia Escolar. *Revista Colombiana De Educacion, Vol 55*, 109-124.
- García, (1995). Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización. <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/garcia-canclini-n-1995-consumidores-y-ciudadanos.pdf>
- Gonzales & Conde (2013) Tesis para optar al título de Politóloga. Implementación de la nueva gestión pública en Medellín a partir de la caracterización del nivel de gobernanza promovido por el programa colegios de calidad en el periodo 2004-2011. Estudio de caso del colegio Héctor Abad Gómez. Facultad de derecho y ciencias políticas. Universidad de Antioquia. Medellín
- Gimeno, J. (2001) Educar y convivir en la cultura global (Madrid, Morata).
- Gallego, Granados, Urrego. (2007). La Ciudad De Medellín Como Campo Aplicado Para La Enseñanza Y Aprendizaje De Las Ciencias Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

- García & Muñoz (1999). El factor territorial en la política educativa: ¿Es posible una fundamentación pedagógica? Pág. 177-189 .Universidad de Salamanca.
- Gimeno, (2002). Currículum: una Reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata. S.L. Madrid, España.
- Gimeno (2010). Saberes e Incertidumbres sobre el currículum. Capítulo 1 Que significa el curriculum? Pág.22-43. Universidad de Valencia.
- Gómez, J. (2015). La ciudad como currículum en praxis y espacio para la formación ciudadana. Tesis de Maestría. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Carmen de Viboral.
- Gonzales (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. Ética y formación universitaria. Revista Iberoamérica De Educación. N° 29. Pág. 85-103
- Gaviria, (2014). Comprender la experiencia territorial. Tesis de Maestría. Facultad de educación. Universidad de Antioquia.
- Gutiérrez, (2012). Formación ciudadana en perspectiva del potencial pedagógico de los estudios del territorio. Ciudadano territorial: fundamento democrático. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
- Guía N°6. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Ministerios de Educación Nacional. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-75768.html>
- Guiso (1999). Acercamientos: El taller en proceso de investigación interactivo. Estudio sobre las culturas contemporáneas. Vol. V, N°9. P 141.153. Universidad de Colima
- García (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Etapas del proceso investigador. Instrumentación.
- Jaramillo, (s, f) Acerca De Los Estudios Sobre Conflicto Armado Y Violencia Urbana En Medellín (1985-2009).
- López (2001). Investigación cualitativa y participativa. Universidad Pontificia Bolivariana. Obtenido de <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/co/deed.es>
- Lacken (s.f.). La Violencia Urbana. Federación internacional de sociedades de la cruz roja y la media luna roja. Recuperado de: <http://www.ifrc.org/PageFiles/99873/Spanish/WDR2010-Spanish-4.pdf>

- Montañez, G. G. (1997). Geografía Y Medio Ambiente: Enfoques y Perspectivas. Obtenido de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/472/610>
- Marín, Sepúlveda, (2015). Violencia, cultura y contexto en el mundo escolar. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
- Martínez, M. (2002). La Etnometodología y el Interaccionismo Simbólico: Sus aspectos metodológicos específicos. *Heteropia* N^o 21, 9-21. Obtenido de http://prof.usb.ve/miguelm/laetnometodologia.html#_ftnref1
- Mella, (1998). Centro Internacional de Desarrollo Educativo. (J. Rodriguez, Ed.) Obtenido de Centro Internacional de Desarrollo Educativo: <http://seminarioinvestigacion.es.tl/Texto-Complemetario.htm>
- Moreno, (2003) Conflicto y Violencia Urbana en Medellín desde la Década de los 90: algunas valoraciones. En: Violencias y Conflictos Urbanos: Un Reto para las Políticas Públicas. Medellín.
- Monterroza y Ardila (2012) Apenas vi, fue que se los pegaron por detrás ¡pam, pam!: la violencia urbana en Medellín narrada desde la experiencia de jóvenes escolarizados”, Representaciones Sociales de Violencia Urbana en jóvenes Escolarizados: Un estudio de caso en la Institución Educativa Federico Carrasquilla. Medellín 2011. Universidad de Antioquia.
- Morineau, M. (s.f.). Violencia, conducta y sociedad. Recuperado de: http://www.fundacionpreciado.org.mx/biencomun/bc215/MF_Morineau.pdf
- Mazo, Henao, Moreno. (2012). Instancias curriculares: concepciones del maestro, contenido escolar y violencia en la enseñanza de las ciencias sociales, estudio de caso. Facultad de educación. Universidad de Antioquia.
- Martínez, (2010). La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad. Publicado en Gimeno, J. (ED) (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid, edit. Morata.
- Muñoz & Marín (2015). El Marketing Urbano De La Ciudad De Medellín Una Posibilidad Para La Enseñanza Crítica Del Territorio. Investigación realizada como

- requisito para optar por el título de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Universidad de Antioquia. Medellín
- Montoya, (2013). Configuración de subjetividades en el marco de las ciudadanías en la Institución educativa juvenil Nuevo futuro. Tesis de Maestría. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
 - Martínez, B, (2014). Territorios de identificación: una poética de la resistencia de la gente negra en Turbo. Tesis de Maestría. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
 - Medellín, todos por la vida. Comuna 8 Villa Hermosa, Territorio de vida. Alcaldía de Medellín. Recuperado de:
<https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Nuestro%20Gobierno/Secciones/Plantillas%20Gen%C3%A9ricas/Documentos/2013/Cuentas%20Claras%20Comuna/1%20octubre/comuna%208%20baja.pdf>
 - Medellín, todos por la vida. Comuna 9 Buenos Aires, Territorio de vida. Alcaldía de Medellín. Recuperado de:
<https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Nuestro%20Gobierno/Secciones/Plantillas%20Gen%C3%A9ricas/Documentos/2013/Cuentas%20Claras%20Comuna/1%20octubre/comuna%209%20baja.pdf>
 - Montoya (2012) Orientaciones Para La Realización Del Diagnóstico Del Grado En El Cual Se Realiza La Práctica Pedagógica. Medellín : Universidad De Antioquia
 - Ministerio de Educación Nacional. (2004.). Estándares Básicos De Competencias Ciudadanas. Guía N° 6. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-75768_archivo_pdf.pdf
 - Nuestro derecho a ser protegidos de la violencia. (2007). Capítulo 4, La Violencia En Las Escuelas Y En Otros Centros Educativos Unicef: Actividades para aprender y actuar dirigidas a niños, niñas y adolescentes. Lima, Perú.; Social Advocacy and Virtual Education Marketing. Recuperado de http://www.unicef.org/lac/Nuestros_Derechos.pdf
 - Noreña, Alcaraz, Rojas, Rebolledo (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos de la investigación cualitativa. Aquichan. Vol. 12. N° 3. Pág. 263-273. Chía, Colombia
 - Nieto (1991). Los textos escolares transmisores de un curriculum oculto. Tabanque: Revista pedagógica, N° 7 Pág. 75-84. Universidad de Valladolid

- Pareja (2013). Conflicto armado en la comuna 8 y 9 de Medellín en el 2013. Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Petrus (2001) Cultura de la violencia y Educación secundaria. Revista española de educación comparada. Páginas 23-409. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7323/6991>
- Pulido, Gómez, Díaz, Moreno (2012). Juegos de la Calle: una apuesta transformadora en el territorio escuela-ciudad. Estudios Pedagógicos XXXVIII, N° 1. Pág. 327-346. Universidad de Antioquia
- Pérez, Aristizábal, Ríos, Osorno (2014). Construcción de ciudad: entre los filios de la memoria y la violencia. Caso Manrique, Medellín. Estudios Políticos. Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. Estudios de Sociolingüística 3(1), 2002, pp. 1-42.
- Página Oficial Alcaldía de Medellín. Recuperado de: <https://www.medellin.gov.co/irj/portal/visitantes?NavigationTarget=navurl://77dfcedc6ca49e88aa8db85caa77ce82>
- Quintero, D. Nuevas ciudadanías: una mirada desde el territorio. (2007). *Uni – Pluri/versidad*. Vol.7, No. 1, 2007. Facultad de educación, Universidad de Antioquia.
- Rodríguez V, D. (2010). Territorio y territorialidad, Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. UNI/PLURI/VERSIDAD, Vol. 10 N° 3,
- Ruiz (2004) El centro educativo, Escuela de ciudadanía. Revista española de pedagogía. N° 229. Pág. 395-418. Septiembre- diciembre 2004. Universidad Nacional De Educación A Distancia.
- Rubio (2004) La educación para la ciudadanía europea. Propuesta educativa para su implementación en el curriculum de ciencias sociales. Simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales (15. 2004. Alicante)
- Ruiz, L. (2006). La escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín. IPC, Instituto Popular de Capacitación, Corporación de Promoción Popular, Medellín.

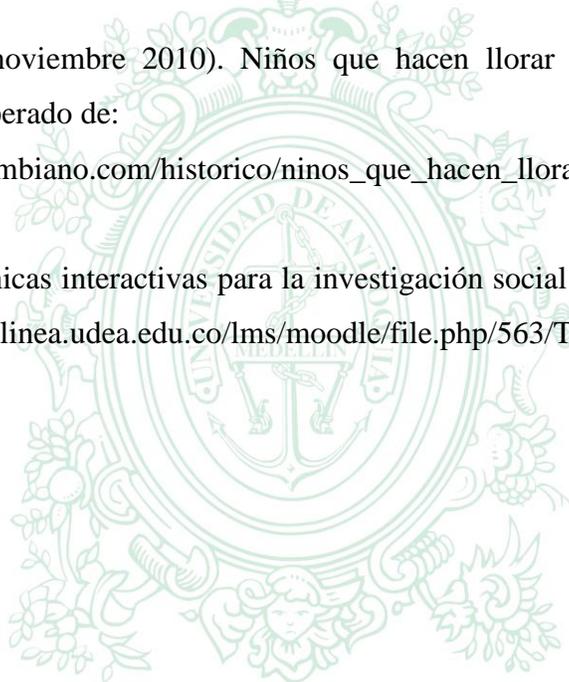
- Suarez Egizabal (2003) Interrelación entre la identidad de barrio y la identidad personal. Un estudio a través de la memoria. (P. 787-802) Recuperado de: <http://hedatuz.euskomedia.org/2796/1/07870802.pdf>
- Santamaría (2010). Significado, ciudadanía, memoria e identidad en la casa museo Jorge Eliecer Gaitán. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.
- Suarez (2003). Interrelación entre la identidad de barrio y la identidad personal. Un estudio a través de la memoria. Recuperado de: <http://hedatuz.euskomedia.org/2796/1/07870802.pdf>
- Salina, Posada, Isaza (2002). A propósito del conflicto escolar. Revista Educación y Pedagogía, 14 (34). Pág. 243-274.
- Secretaria de Educación de Medellín. (31 de enero, 2014). La Institución Educativa Héctor Abad Gómez fue declara Territorio por la vida. Centro Virtual de Noticias de la Educación. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-337581.html>
- Sosa, M. (2012). ¿Cómo entender el territorio? Editorial Cara Parens. Universidad Rafael Landívar. Guatemala, 2012.
- Sampieri (2010). Metodología de la Investigación, 5ta Edición. Mexico, DF. Obtenido de http://www.academia.edu/6399195/Metodologia_de_la_investigacion_5ta_Edicion_Sampieri
- Sandoval (2002). Investigación Cualitativa. En Especialización En Teoría, Métodos Y Técnicas De Investigación Social. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Saldarriaga, Tirado, Londoño, Montoya, Fernández, Valencia, Arroyave, Vasco. (2014). Maestros, Prácticas Pedagógicas y Violencias en la Escuela. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Tamayo, S. (2006). Espacios de ciudadanía, espacios de conflicto. Sociológica, año 21, Número 61, Mayo – agosto 2006. PP. 11 – 40. D. F. México.
- Toro, C., Ospina, L., Vélez, L. (2014). Formación para la ciudadanía, una mirada a la norma desde el manual de convivencia: un estudio de caso de la institución educativa San Pablo de la comuna 1 de Medellín. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Torrente, Kanayet, (2006). Contribución de las competencias ciudadanas al rompimiento de la violencia en Colombia. Documentos ceso no. 115. Editorial Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia.
- Velásquez, (2010). El Barrio Y La Ciudad, Espacios en Conflicto: Entre la Exclusión y La Autoexclusión. Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/08/ovm.htm>
- Valencia, A (15 noviembre 2010). Niños que hacen llorar a profes singulares. El colombiano. Recuperado de: http://www.elcolombiano.com/historico/ninos_que_hacen_llorar_a_profes_singulares-GDEC_112026
- Valles (1997) Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Recuperado de: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/563/Tecnicas_interactivas_completo.pdf



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Facultad de Educación