

**INSTANCIAS CURRICULARES: CONCEPCIONES DEL MAESTRO,  
CONTENIDO ESCOLAR Y VIOLENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LAS  
CIENCIAS SOCIALES, ESTUDIO DE CASO.**

MAICOL MAZO GAVIRIA  
SERGIO HENAO GIRALDO  
MAURICIO MORENO HENAO

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en  
Ciencias Sociales

Asesor

EDISSON CUERVO MONTOYA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MEDELLÍN

2012

## TABLA DE CONTENIDO

<b>Resumen</b> .....	4
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	5
El porqué de la investigación.....	6
Pregunta de investigación.....	10
Objetivo general.....	10
Objetivos específicos.....	10
<b>1. CARACTERIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES OBJETO DE ESTUDIO</b> .....	11
1.1 Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo.....	11
1.2 Institución Educativa José Celestino Mutis.....	13
1.3 Institución Educativa Iném José Félix de Restrepo.....	14
1.4 Tres instituciones ¿un solo caso?.....	15
<b>2. MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL</b> .....	18
2.1 Antecedentes en investigación: concepciones.....	19
2.2 Antecedentes en investigación: contenido escolar.....	21
2.3 Antecedentes en investigación: violencia.....	23
2.4 Fundamentos conceptuales.....	24
2.4.1 Concepciones. La incidencia de las concepciones del maestro en la selección de contenidos.....	25
2.4.2 El currículum escolar.....	27
2.4.3 Contenido escolar.....	29
2.4.4 Libros de texto entendidos como manuales.....	33
2.4.5 Violencia: acotaciones conceptuales y sentidos de la misma.....	34
<b>3. RUTA METODOLÓGICA. Etapas del desarrollo del trabajo</b> .....	39

3.1 Primer momento.....	39
3.2 Segundo momento.....	40
3.3 Tercer momento.....	40
3.4 Proceso metodológico.....	41
3.5 Enfoque.....	42
3.6 Estrategia.....	42
3.7 Métodos de recolección de información.....	43
3.8 Contexto y muestra de la Investigación.....	45
3.9 Ética en la investigación.....	45
<b>4. SIGNIFICACIÓN: ANÁLISIS Y RESULTADOS.....</b>	<b>46</b>
4.1 Las concepciones sobre violencia y violencia social, de maestros en la selección de contenidos.....	52
4.2 Escuela y contexto en las concepciones de los maestros.....	64
4.3 El maestro y la selección de contenidos escolares.....	67
<b>5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>77</b>
<b>6. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>80</b>
<b>7. ANEXOS.....</b>	<b>85</b>

## **Resumen**

El presente trabajo realizado en tres Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín, es un acercamiento a las concepciones que sobre violencia tienen algunos maestros de ciencias sociales al momento de la selección de contenidos escolares sobre la misma y que, como elemento común a la realidad colombiana y del resto de Latinoamérica, son presentados en contextos de violencia. La investigación pretende dilucidar, a contraluz de lo que oficialmente determina el saber seleccionado para llevar al aula de clase, los significados, creencias, conceptos, proposiciones, reglas, preferencias y gustos que configuran las concepciones de violencia en los maestros y su influencia en la selección de contenidos sobre violencia social. Así, mediante el enfoque cualitativo, fue posible abordar las necesidades concretas del problema, en donde sobresalieron relaciones estrechas entre: violencia, contexto educativo, experiencia, tensiones sociales y concepciones.

**Palabras claves:** Concepciones - Currículum - Contenido Escolar – Violencia - Violencia Social.

## **Summary**

This article is the result of research work carried out at the Faculty of Education at the University of Antioquia to obtain the title of degree in Social Sciences, entitled: Curricular Instances: Conception of teacher, school and violence scholar contents in teaching social sciences, case study. It is an approach to violence conceptions which have some social sciences teachers at the time of the selection of contents on in that, as common and aggravating the situation in Colombia and the rest of Latin America, which are presented in contexts of violence. The research made it possible to elucidate, backlit determines what knowledge officially selected to lead the classroom, the meanings, concepts, beliefs, prepositions, rules, preferences and interests that shape conceptions of violence by teachers and their influence on the selection of content of social violence. By qualitative approach was possible to tackle the specific needs of the problem, which stood close relationships between: violence, educational background, experience, ideas and social tensions.

**WORD KEYS:** conceptions – curricular- school content – violence - social violence

## **INTRODUCCIÓN.**

Como requisito para optar al título en pregrado de Licenciado en Ciencias Sociales la presente investigación tomó rumbo de inicio. Entre la obligación académica y la formación en investigación se encontró el interés de los maestros investigadores por formular el proyecto, desarrollarlo y aplicarlo en una realidad específica. Las siguientes páginas son prueba fehaciente de una labor de indagación que circunda en algunos de los temas constitutivos de la educación en tanto campo de reflexión y de la labor del maestro como el campo de acción ineludible para todo investigador que se aproxime al vasto universo educativo.

Las concepciones del maestro, el contenido escolar y la violencia en la enseñanza de las ciencias sociales son los aspectos que, en medio de vicisitudes y desacuerdos innatos al investigar, lograron articular de manera específica el objeto de estudio. Porque, en general, la mirada pedagógica es transversal a cada una de las etapas, partes y conceptos de la investigación. Al interior de la cual, el currículum, complementa y detalla sobre los aspectos constitutivos.

Tres etapas hicieron posible llevar a cabo la investigación. Una inicial de exploración, indagación y planteamiento del problema; una secundaria o intermedia donde se desarrolló la idea, se plantearon objetivos, se buscó literatura acerca del tema en cuestión, se fundamentó teórica y conceptualmente la propuesta, se delimitó el campo de acción y se construyeron instrumentos de recolección de información para intervenir en éste; y una etapa final donde con la información recolectada se establecieron códigos para separar y filtrar, a la luz de los objetivos y conceptos de la investigación, lo que arrojó el trabajo en el campo de indagación. Con lo que, finalmente, se elaboró una reflexión teórica, con miras a construir recomendaciones puntuales para el maestro de la educación básica y media, en lo que concierne a las concepciones que tienen los maestros sobre violencia y su influencia en la selección de contenidos que se presentan en la enseñanza del área de ciencias sociales del grado 9° en tres instituciones educativas de la ciudad de Medellín.

## **El porqué de la investigación.**

Declarar que el interés del presente trabajo de investigación versa sobre las concepciones del maestro es abiertamente reconocer la importancia que tiene la parte menos visible, oculta si se quiere, de los maestros en tanto sus concepciones y creencias al momento de la selección de los contenidos por enseñar. Esto, con prioridad a esas instancias curriculares que determinan la selección de contenidos y que de igual manera se consideran en la presente investigación, tales como lo son: Unidades Didácticas, Mallas Curriculares y el libro de texto.

Veamos. De gran relevancia para la reflexión pedagógica y, en particular, para el campo curricular es la manera como se presenta la selección de contenidos en el ámbito escolar. Múltiples interrogantes amerita el asunto. Por ejemplo, preguntarse por qué se enseña lo que se presenta en las aulas de clase, por qué se elige la manera cómo se hace tal presentación, por qué de esta manera y no de otra etc., son algunas de las muchas preguntas que podrían surgir en este sentido y que, caricaturizándolas, aglutinadas sonarían parecido a como Francisco Beltrán Llavador (1994), se cuestiona por la enseñanza de la filosofía pero en este caso aplicado a las ciencias sociales: ¿por qué no se enseña cocina en vez de Revolución Francesa, Ilustración, guerras mundiales etc., en las aulas de clase de la educación básica y media de las instituciones educativas públicas de Medellín?

A muy singulares y escasos intereses obedecería la enseñanza de cocina en una institución educativa, pero atendiendo al carácter jocoso del ejemplo, se muestra con esto la necesidad de poner a la luz los factores que intervienen en lo que se lleva al aula de clase como lo válido para enseñar que, entre muchos otros factores, se pone el acento en lo que en teoría curricular se entiende como las concepciones y/o creencias de los maestros que intervienen e influyen de algún modo en sus determinaciones curriculares venideras.

Al menos en las instituciones públicas de la ciudad de Medellín, donde se enmarca la investigación, la validez del conocimiento escolar está basada en la normatividad que proporciona la legislación educativa. Por una serie de leyes y decretos como la ley general

de educación 115 de 1994, el decreto 1860 de 1994 y el decreto 1290 de 2009, los contenidos para llevar al aula están puestos grado por grado con objetivos incluidos en los Estándares de Competencia. El propósito de esta legislación es orientar la educación pública siguiendo las directrices de los lineamientos curriculares diseñados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). En estos documentos, diseñados como rectores, se encuentra el *qué* y el *cómo* deben *saber* y *saber hacer* los estudiantes de la educación básica y media, de manera que ya estaría resuelta la incógnita sobre los factores que determinan el saber que se selecciona.

Pero claro, esto no lo explica todo. La manera como están discriminados y elaborados los estándares de competencia y los lineamientos curriculares no llegan a ser contenido escolar. Para ello falta la figura moderadora del maestro que, sobre todo, contextualice el genérico conocimiento que propone el MEN<sup>1</sup> a las condiciones particulares de la Institución Educativa en donde se encuentra.

Enfrentándose así, a la única causa de la legislación educativa para la selección del contenido escolar la figura del maestro y el contexto particular de cada institución educativa. La labor moderadora del maestro sobre el conocimiento que se indica como propio de la educación, según políticas, tiene su aparición a través de dos instrumentos bastante escasos, como arrojó el trabajo de campo realizado en los planteles educativos: Unidades Didácticas y Mallas Curriculares.

Y nada más expresivo que la ausencia de los anteriores instrumentos mencionados para aludir, sin duda, a la pérdida de funciones propias del maestro frente al saber seleccionado que, a contraluz, refuerza la influencia de otros factores en este proceso de selección, entre los cuales está el libro de texto; un medio educativo que como ningún otro entraña, al tiempo, tanto protagonismo y polémica al interior del mundo educativo.

---

<sup>1</sup> MEN: Siglas del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Quizás por los sujetos que construyen los libros de texto, tan ajenos a las condiciones propias de cada institución educativa, y por los intereses más comerciales que académicos sobre los cuales se construye este recurso y material mediador del currículo, sea de gran polémica su implementación. Y, posiblemente, debido al detrimento de la función del maestro con respecto la selección de contenidos, corresponda el excesivo uso del libro de texto en las instituciones educativas.

Se habla de la función del maestro, osadamente calificada como propia, en línea con lo que se infiere de Shulman Lee cuando habla de los conocimientos fundamentales para la enseñanza, en donde, más que nada, gran importancia es conferida al maestro en la función codificadora que tiene frente al conocimiento científico y el conocimiento escolar: “Precisamente Shulman define los conocimientos fundamentales para la enseñanza como una codificada agregación de conocimientos, habilidades, interpretaciones y tecnología, de disposiciones éticas y responsabilidades colectivas, así como de medios para su representación”<sup>2</sup> (Shulman, Lee. En: Marrero, 2010: 225).

¿Por qué pensar en las concepciones de los maestros sobre violencia a la hora de selección de contenidos que aborden e impliquen este fenómeno social? Hablar de violencia en Colombia es sin duda necesario y puede apuntar a la causa de diferentes problemas sociales, económicos y quizás políticos. Pero para zafarse un tanto de estos tres aspectos como argumento “cajón” de todo problema, como transversal a estas esferas, en este país, en razón de la violencia se ha producido un atraso evidente en los desequilibrios sociales, los escasos niveles de educación de la población y la poca cultura ciudadana de los habitantes. La alfabetización es necesaria en el mundo educativo, pero insuficiente para la toma de conciencia que fundamente un pensamiento que lleve al individuo al desarrollo de

---

<sup>2</sup> Shulman, Lee (1998). *Theory, practice, & the education of professionals. The Elementary School Journal*. En: Marrero Acosta, Javier (2010). *El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?*

todas sus potencialidades y, si bien es cierto que no puede cifrarse en determinadas instancias la consecución de esto que quizá nunca se consiga plenamente, la educación siempre trazará, y deberá trazar, rutas para vivir en este camino.

El camino de la vida y la vida misma como camino, se admite gracias a las concepciones que en ella misma se van construyendo. Como diría Ortega y Gasset (2010) las concepciones son las que nos antepone a la realidad misma, de modo que, antes de la selección de contenidos sobre violencia, en medio de instituciones educativas que no cuentan con instrumentos de planeación y diseño de clases –Mallas Curriculares y Unidades Didácticas- están las concepciones de los maestros sobre violencia.

Esas concepciones del maestro y ese libro de texto sin importar la editorial, tienen efecto sobre características propias de cada institución que, pese a lo particular de cada una, tienen algo en común: de una u otra manera todas están atravesadas por algún tipo de concepción sobre violencia. Y es que, aseveraciones en torno a la violencia cuando se está tratando contenidos, desde las ciencias sociales, que la incluyen, en el aula de clase, pueden llegar a convalidar, negar o, simplemente, a repercutir en las situaciones violentas en medio de las cuales se halla cada uno de los centros educativos seleccionados para la investigación.

Razón por la cual, el respaldo que tiene la selección de contenidos es motivo de interés. El momento de selección de contenidos sobre violencia, lo que el libro de texto y las concepciones del maestro entienden por ella puede ser relevante para cada una de los contextos de las instituciones educativas que determinan su carácter único.

Además, en el campo pedagógico hacer evidente parte de lo no sucede explícitamente tiende a tener repercusiones directas sobre las prácticas educativas. Y que, si bien no es de plena incumbencia, la enseñanza, en esta líneas de trabajo sí es sobre la que cual, en última instancia, tienen lugar las transformaciones educativas.

Por tal motivo, las instituciones educativas Gonzalo Restrepo Jaramillo, José Celestino Mutis e INEM José Félix de Restrepo son las instituciones educativas donde se realizaron las prácticas pedagógicas y donde se encuentra el objeto de la presente investigación.

### **Pregunta de investigación**

¿Cómo influye en la selección de contenidos sobre violencia, para la asignatura de ciencias sociales, las concepciones que el maestro tiene sobre la misma?

### **Preguntas subsidiarias:**

¿Cómo concibe el maestro la violencia? ¿De qué manera sus concepciones sobre violencia, influyen al momento de la re-elaboración y moldeamiento del currículum escolar? ¿Qué fuentes implementa el docente para la selección de contenidos sobre violencia?

### **Objetivo general**

- Develar las concepciones del maestro sobre violencia, que influyen en el saber escolar que se configura para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

### **Objetivos específicos:**

- Identificar las concepciones sobre violencia que tienen los maestros de ciencias sociales del grado 9° en las instituciones educativas objeto de estudio.
- Indagar de qué manera influyen las concepciones de los maestros sobre violencia, en el saber seleccionado y que es presentado en un entorno de violencia directa

- Trazar recomendaciones de aplicación para el maestro de ciencias sociales en el aula de clase, al momento de la selección de contenidos.

## **1. CARACTERIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES OBJETO DE ESTUDIO.**

### **1.1. Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo.**

El 17 de diciembre de 1966 se crea el liceo en el barrio buenos aires y para el año de 1968 toma el nombre de liceo Gonzalo Restrepo Jaramillo (Ver Anexo 6). El terreno en el cual se encuentra fue donado por un sacerdote a la secretaría de educación. Es un centro educativo de carácter femenino y público. En el 2002 por resolución 16267, y aplicando el artículo 151 de la ley general de educación 115 de 1994, y los artículos 6, 7, y 9 de la ley 715 de 2001, se determina que los centros educativos denominados liceo Gonzalo Restrepo Jaramillo, Escuela Juan Cancio Restrepo y escuela la anunciación, que por el sistema de fusión, conformen entre si la institución educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo de carácter oficial y femenino.<sup>3</sup>

Ubicado en el barrio Buenos Aires de la ciudad de Medellín; tiene como aledaños los barrios La Sierra, El Salvador, La Milagrosa, El Nacional y Caicedo, considerados, según la caracterización que hace el P.E.I, de estratificación social baja<sup>4</sup>. Según dicho documento (P.E.I) el entorno inmediato de la institución está bajo la influencia de “guerrilla urbana”, sicariato, milicias populares, delincuencia común, pandillas juveniles, drogadicción y alcoholismo [sic]” (p. 73). Y sobre la procedencia familiar de las estudiantes se dice como añadidura que “[...] la cabeza de familia en un alto porcentaje es la madre, la cual trabaja como empleada doméstica, ventera ambulante y oficios varios, en algunos casos los

---

<sup>3</sup> Manual de convivencia institución educativa Gonzalo Restrepo J.

<sup>4</sup> Plan Educativo Institucional (P.E.I.) de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo.

ingresos provienen de empleos temporales o estables en confecciones, zapatería, vigilancia privada, albañilería, ebanistería, graneros, etc.” (p. 17). Cabe señalar que “milicias populares” y “guerrillas urbanas” se revalúa en tanto designación de los grupos armados que hoy habitan los barrios. Para este calificativo se podría observar que el P.E.I. de dicha institución está obsoleto al menos en este aspecto, ya que se sabe que dichos grupos armados no están valorados como agentes participes actuales, del conflicto social en la ciudad de Medellín.

La población total de estudiantes de la Institución Gonzalo Restrepo Jaramillo incluyendo sus seccionales Juan Cancio y Anunciación es de 2.114. Población está dividida en la sede Gonzalo Restrepo Jaramillo de 1.045 estudiantes aprox., en la Juan Cancio alrededor de 512 estudiantes y en la Anunciación cerca de 520. En la sede Gonzalo, donde fue realizado el presente estudio, hay 66 maestros.

La orientación pedagógica de la Institución es el constructivismo, ya que, el énfasis del P.E.I. está puesto sobre aspectos fundamentales de este modelo, como la posición crítica y la evaluación cualitativa, favoreciendo ambientes de aprendizaje. Al respecto hay un hecho dicente. En la página 58 del P.E.I. referida al “diagnóstico de capacidad. Necesidades contexto externo”, en uno de sus puntos especifica: “acabar con la influencia de y la dependencia con los E.E.U.U.” No obstante, otros elementos por el lado de las dificultades que presentan los maestros en relación con la academia y con los estudiantes contradicen en medida alguna, lo que supone la adopción de un modelo como el constructivista. Tales problemas observados, entre otros son: 1. Resistencia al cambio por parte del algún sector del profesorado. 2. Resistencia a las lecturas y a las discusiones en grupo. 3. Carencia de espacio para la reflexión y discusión colectiva. 4. Dificultades para las reuniones por grupos. De acuerdo al P.E.I. “falta de sinceridad y lealtad de algunas circunstancias”, “no aceptación de fallas personales, académicas y colectivas”, “carencia de unos mínimos éticos que posibiliten la tolerancia y el respeto” (p. 22); y en cuanto a la relación este mismo documento dice que profesores-estudiantes: verticalidad en la autoridad, el uso de la

nota como mecanismo de defensa o de coacción para mantener la autoridad y el uso del gesto y la palabra como instrumento de agresión y de irrespeto al otro (p. 24)

## **1.2. Institución Educativa José Celestino Mutis.**

La Institución Educativa José Celestino Mutis (Ver anexo 7) está ubicada en el barrio de Villa Hermosa en la Calle 65 # 45 – 15 de Medellín. El nombre de la institución se dio en honor al médico y botánico español José Celestino Mutis, quien figura entre los más destacados iniciadores del conocimiento científico, además para hacer referencia a su historia, la institución funciona con el nombre actual desde el año 1932, ya que desde 1915 era una escuela, en esa época se llamaba: Agrupación cuarta de varones. Finalmente su planta física ha sido reformada, la estructura actual está construida desde 1956. En el 2010 cumplió 80 años de existencia.

Es una Institución pública mixta (estudiantes: hombres y mujeres), según el P.E.I cuenta con 950 estudiantes; de esta cifra, 400 aproximadamente son de primaria y el resto son de bachillerato. Cada grado tiene dos grupos y el número de docentes de la institución son 27; el 80% de los estudiantes son de Manrique y el 20% restante son de Villahermosa La Mansión y algunos de Prado Centro; las problemáticas más visibles del estudiantado está por el lado de la drogadicción, la delincuencia común, violencia intrafamiliar y embarazo juvenil.

La institución a partir de su misión se propone ser líder en los procesos de formación que respondan al sector productivo y acreditada a estándares de calidad, lo anterior, se inscribe bajo una filosofía humanista que ve al estudiante en su dimensión integral, entendiendo con

ello que la responsabilidad se basa en la concepción de evaluación, donde se está entendiendo como:

La “formulación de juicios de valor acerca de un fenómeno conocido, al compararlos con unos criterios establecidos de acuerdo con unos fines trazados para tomar decisiones. También la evaluación puede ser utilizada como herramienta para promover, estimular o facilitar la adquisición de conocimientos” (De Zubiría Samper, Julián. Los Modelos pedagógicos).

“Conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico” (Decreto 1860 de 1994, artículo 47)<sup>5</sup>

Al igual que sus características, para ello la “institución educativa José celestino mutis, señala en los artículos 2° y 3° del presente Acuerdo, (que) los docentes realizarán con los estudiantes al finalizar cada clase, tema, módulo, proyecto, unidad o período, actividades como pruebas escritas, ensayos, conversatorios, diálogos personales o grupales, exposiciones, tareas, prácticas de campo o de taller, ejercicios de afianzamiento y de profundización, tareas formativas de aplicación práctica para desarrollar en la casa”<sup>6</sup>

### **1.3. Institución Educativa Inem José Félix de Restrepo.**

El INEM *José Félix de Restrepo* (Ver anexo 8) de la ciudad de Medellín comparte con otros dieciocho INEM a nivel nacional la misma historia, fundados entre 1970 y 1972 para solucionar un problema de formación de jóvenes en bachillerato. Se oficializan en el gobierno del liberal doctor Carlos Lleras Restrepo y los ministros de educación Gabriel Betancourt Mejía y Octavio Arismendi Posada con la intención de dar mayor oportunidad

---

<sup>5</sup> Sistema Institucional de Evaluación. Institución Educativa José Celestino Mutis.

<sup>6</sup> Ibid.

a los jóvenes adolescentes de los estratos medio y bajo de la población colombiana, por lo que era necesario diversificar y profesionalizar el cuerpo docente de la educación media.

Materializado y puesto en marcha mediante el decreto 1962 del 20 de noviembre de 1969 que establece en el país la enseñanza media diversificada, “entendida como la etapa posterior a la educación elemental y durante la cual el alumno tiene oportunidad de formarse integralmente, a la vez que puede elegir entre varias áreas de estudio, la que más se ajuste a sus necesidades, intereses y habilidades.

El INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín cuenta en la actualidad con aproximadamente 7.000 estudiantes, todos pertenecientes a las diferentes comunas de la ciudad de Medellín y los municipios del área metropolitana; este es un factor importante para comprender por qué la institución educativa cuenta con una diversidad cultural amplia y por qué es evidente su importancia a nivel departamental y nacional. Sin embargo aunque esta diversidad cultural facilita la socialización y la adaptación de las personas que hacen parte de la comunidad académica, también genera conflicto, ya que allí convergen estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos; jóvenes pertenecientes a diferentes tribus urbanas (Emos, Metaleros, Punkeros etc...) personas que no tienen una estabilidad familiar y que en el mejor de los casos tienen madre o padre, o conviven con algún familiar. En este sentido lo que ocurre al interior de la institución educativa permite evidenciar problemáticas que son de carácter global como violencia, intolerancia, odio, peleas, embarazo no deseado y muchas otras situaciones que en la actualidad afectan nuestra sociedad.

#### **1.4. Tres instituciones: ¿un solo caso?**

No obstante a la población estudiantil descrita en el detalle de cada una de las tres instituciones educativas, los maestros del grado 9° constituyen la muestra para la

investigación. Concepciones del maestro, contenido escolar y violencia conforman la triada que se relacionada con el sustento conceptual.

El propósito del presente trabajo versa en indagar las concepciones sobre violencia que tienen algunos maestros de ciencias al momento de la selección de contenidos sobre la misma.

Con tal objetivo, en los centros educativos donde se lleva a cabo el trabajo de investigación, hay tres aspectos, primordiales al momento de la selección de contenidos sobre violencia, que configuran un elemento que puede ser común a las tres instituciones y que será visto como un problema a indagar. La Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, José Celestino Mutis e INEM José Félix de Restrepo están inmersas en contextos de violencia directa, es decir, se encuentran en medio de múltiples situaciones de violencia social como lo son: sicariato, drogadicción, pandillas juveniles, violencia intrafamiliar, prostitución juvenil, embarazo no deseado y pobreza. Problemas que podrían devenir en asuntos de violencia entre los integrantes de la comunidad educativa, esto como primer aspecto; segundo, no existen Unidades Didácticas y, en la mayoría de los casos, como tercero, tampoco hay Mallas Curriculares.

Esto resulta problemático cuando se echa un vistazo al trasfondo de la selección de contenidos por enseñar por parte del maestro. En él puede notarse que hay diferentes intereses o instancias, en palabras de Francisco Beltrán Llavador (2001), que influyen en la determinación de los contenidos que se llevan al aula de clase. Dentro de esas instancias está la forma en la que se organiza el conocimiento escolar, la organización laboral que configura el salario del maestro, la manera cómo se construye el conocimiento, las tensiones políticas, económicas y sociales que, en términos de Francisco Beltrán, en su orden, son determinaciones organizativas, laborales y epistemológicas.

Aunque, cierto es que, como diferentes miradas hay sobre la selección de contenidos, a su vez, en este proceso, el maestro puede, en virtud de tantos y variados intereses, o

determinaciones de acuerdo a Beltrán Llavador, recurrir a múltiples fuentes para la selección de contenidos y, más todavía, de contenidos sobre violencia. Tales fuentes regularmente son las Unidades Didácticas y Mallas Curriculares, pero con la ausencia de éstas, como se dijo, acorde al trabajo de campo realizado, el maestro apela a sus personales concepciones sobre violencia y al libro de texto como las principales y casi exclusivas herramientas para la selección de contenidos sobre violencia.

Las unidades didácticas –con mayor cuidado a lo que se hace clase por clase- y las Mallas Curriculares –con más atención a los propósitos y grueso teórico de cada período académico- son los presupuestos básicos que posibilitan la común labor en las instituciones educativas entre los maestros que, si bien en gran medida exige poner en marcha lo que indica el MEN –lo cual, desde una perspectiva crítica, contribuye más a la subordinación que a la liberación de la labor del maestro- permite también la posible libre elección de contenidos del maestro, al contemplar o sustituir en las Unidades o Mallas los contenidos que no toman en cuenta los lineamientos que dicta la legislación educativa. Ambas situaciones son problemáticas; tanto la ausencia de instrumentos como la falta de planificación de clases en los maestros. Si no se construyen Mallas y Unidades, la planificación de clase, no tendrá lugar desde los más básicos elementos a los cuales, los maestros, por comunidades académicas, pudieran estar habituados. La carencia en el planificar del maestro lo lleva a apelar a sus concepciones y al libro de texto para la selección de contenidos; de este modo se notó en el rastreo de campo llevado a cabo.

De modo que, las concepciones del maestro de ciencias sociales y el libro de texto, como puntos de partida para la selección de contenidos sobre violencia, requieren revisión, debido a la presencia en las inmediaciones de las tres instituciones educativas aludidas, de situaciones que pudieran llegar ser hechos de violencia directa. Ahora bien, lo que los indicados han construido conceptualmente sobre violencia y lo que de ella consideran las editoriales encargadas de la construcción de los libros de texto, pueden ir en contra vía o cuando no, validar los hechos de violencia en los cuales están involucrados los estudiantes

al pertenecer a los barrios que, justamente, son los contextos de violencia directa donde se hallan las instituciones educativas Gonzalo Restrepo Jaramillo, José Celestino Mutis e Inem José Félix de Restrepo.

Como efecto de lo anterior, el libro de texto, a la par, como parte crucial para la selección de contenidos influye en el saber seleccionado del currículum escolar debido a su frecuente implementación en las tres instituciones educativas objeto de estudio.

De modo que, en las implicaciones que podría tener el libro de texto sobre las concepciones del maestro de ciencias sociales al momento de la selección de contenidos, versa el interés del trabajo, es decir, es como si se hiciese réplica de la pregunta de Martínez (2010) “¿cómo es posible no entender que el uso continuado de una determinada herramienta de trabajo acaba conformando una mentalidad sobre el propio trabajo?” (p. 257).

## **2. MARCO TEÓRICO – REFERENCIAL.**

Teniendo en cuenta que las acciones del ser humano no son necesariamente producto del azar, casi todos los actos humanos están sujetos a causas concretas que le dan sentido a lo que se forja. Así mismo, en el amplio mundo del conocimiento académico las ideas que se construyen no son, de manera absoluta, provenientes de la casualidad. Hay causas que, como fundamento, dan cimiento a las posturas, conceptos y miradas adoptadas para la construcción de discursos académicos. Análogamente, el quehacer del maestro en cuanto al saber que selecciona para llevar al aula de clase no sucede aleatoriamente. Ante la ausencia de instrumentos planificadores de clase, el maestro, recurre a sus concepciones.

Al momento de la selección de contenidos que abordan la violencia en el currículum escolar, frente a la ausencia de Mallas Curriculares y en la mayoría de los casos de

Unidades Didácticas, los criterios de selección que tiene el maestro son: sus concepciones sobre violencia y el libro de texto como fuente principal para la selección de contenidos.

A esto, se le suma como problema que, implícitamente el maestro establece relación con sus vivencias particulares, su experiencia en la educación, la relación con otros pares, con los estudiantes y con el contexto inmediato de la institución. Situación que, por las dinámicas de la academia, se considera que el objeto de indagación se relaciona con trabajos precedentes. Hay literatura que se relaciona, si bien no con todos los conceptos manejados aquí en su conjunto, sí, por separado con cada uno de los elementos que constituyen el presente trabajo de investigación.

Esto, plantea coordenadas de referencia que hacen posible cuestionar de la siguiente manera: ¿alguien más se ha ocupado de pensar la violencia en la escuela? ¿La violencia en las concepciones de los maestros al momento de selección de contenidos sobre la misma ha sido abordada? ¿Qué investigaciones se acercan al tema de interés del presente trabajo?

En este trabajo se apela a la construcción de un marco teórico referencial (ver anexo 4) con base en lo planteado por Miguel Martínez Miguélez (2010) cuando señala que “en una investigación cualitativa este “marco” (así, entre comillas) no debe “enmarcar” (delimitar) la búsqueda del investigador, pues solo es “referencial”, es decir, solo tiene por finalidad exponer lo que se ha hecho hasta el momento para esclarecer el fenómeno objeto de la investigación.

## **2.1 Antecedentes en la investigación: concepciones.**

Desde el reconocimiento de que existen pocas investigaciones alrededor de las concepciones de los maestros de ciencias sociales sobre la violencia social, se rescatan otras que indagan en las concepciones de maestros en diversos ámbitos.

La búsqueda de información condujo a investigaciones que abordan las concepciones del maestro sobre la educación ambiental, frente a las capacidades excepcionales de los alumnos, frente a la formación inicial en primaria y secundaria, sobre las creencias del maestro del papel de la escuela, todas ellas importantes y referentes básicos para este trabajo.

Las indagaciones iniciales condujeron a la siguiente tesis: Cardona Restrepo, Juan Diego (2007) *La educación ambiental. Un estudio de las concepciones de profesores de educación básica y media en Colombia*. Tesis inédita de maestría. Universidad internacional de Andalucía. Trabajo que indaga las concepciones de los profesores sobre la Educación Ambiental y su enseñanza, con el fin de comprender el pensamiento y la visión que fundamenta la actuación de ellos en el aula.

Para entender las concepciones de los maestros sobre violencia, se encontró un proyecto de investigación que aborda las concepciones que tienen los maestros, sobre ciudadanía; este estudio se basa en sustentos teóricos y a la luz de indagaciones referentes a actos cívicos y culturales que se realizan en las Instituciones educativas, con tal conocimiento se trata de detectar la incoherencia que existe entre conocimiento adquirido a través del discurso y la pasividad al asumir una postura frente a unos comportamientos en la convivencia social, trabajo conocido como: El proyecto de investigación: Bolívar Buriticá, Wilson y Pulgarín Silva, Raquel (2007) *Concepciones y sentidos de ciudadanía en los docentes de las escuelas normales superiores –ENS- del Departamento de Antioquia*. Universidad de Antioquia.

En línea con este asunto de las concepciones, Cárdenas Zuluaga, Claudia (2010). *Concepciones de los maestros del instituto técnico marco Fidel Suárez de la ciudad de Manizales, frente a las capacidades excepcionales. Investigación*. Instituto Marco Fidel Suárez. Trabajo que indaga el origen que tienen las concepciones de los maestros acerca de las capacidades excepcionales que repercute en la praxis pedagógica de los mismos, por otro lado, otro de los trabajos recuperados se centra en el profesorado, sus concepciones y

prácticas en labor como docente, este es: Mellado Jiménez, V (1996) *Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria*. Universidad de Extremadura.

En el ámbito mexicano las concepciones son igualmente objeto de interés, así por ejemplo Macotella Flores, Silvia, Flores Macías, Rosa del Marcela y Seda Santana, Ileana (1997) en su texto: *Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del Maestro* de la Universidad Nacional Autónoma de México, Analiza y explora el pensamiento de los docentes acerca de lo que para ellos significa la escuela como institución, el papel de la escuela en la sociedad, y su propia función como docentes

En línea con las anteriores investigaciones Pedro da Ponte, João (1997) en su texto producto de una ponencia: *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros*. Universidad de Lisboa, Portugal, aborda las concepciones como el punto previo de cualquier práctica profesional, señalando que los objetos centrales del campo donde se realiza la acción determina ciertas creencias y concepciones en los profesionales de las matemáticas.

Las anteriores investigaciones presentan resultados en diversos ámbitos, en ellas es posible dilucidar la importancia que tienen las concepciones en la vida cotidiana y en el ámbito escolar, en donde el maestro es la figura principal sobre la cual se pone la mirada. Con respecto a las concepciones del maestro sobre violencia no se logró rescatar ningún trabajo, quizás no existen, lo cierto es que las indagaciones no arrojaron ningún resultado.

## **2.2 Antecedentes en investigación: contenido escolar**

Los siguientes trabajos de investigación no tratan directamente el contenido escolar pero sí el libro de texto con el cual se relaciona, en tal sentido la reflexión esta puesta en este medio educativo como material predominante en las aulas de clase, así pues en el texto de

Güemes Artiles, Rosa. (1993-1994) *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos*. Tesis inédita de doctorado, se presenta una investigación que indaga indagar acerca del uso de los libros de texto por parte de los maestros tanto al momento de la planificación y la práctica educativa, además explica dichas prácticas a raíz de las concepciones y creencias en relación con la ideología pedagógica del profesorado.

Dicha investigación se puede relacionar con el trabajo presentado por Marisela Partido Calva (2007) en su texto titulado *Los libros de texto en la escuela primaria y sus implicaciones en la lectura*, trabajo del Instituto de Investigaciones en Educación Universidad Veracruzana. A través del cual se estudia lo propuesto curricularmente en la escuela primaria para la enseñanza del español en la zona de Xalapa, México mediante el libro de texto, considerando importante la práctica docente y las respuestas de los maestros frente al empleo de la lectura en sus clases.

Consecuentemente con lo anterior se presenta de manera positiva, o sea, como parte que contribuye al desarrollo de los procesos educativos, el libro de texto en la ponencia de Beatriz Helena Robledo. (2007) denominada: *Libro/Escuela: un binomio fantástico*, de donde surge un artículo de revista donde se plantea una reflexión sobre el libro de texto, se señala que este material ha sido el instrumento de poder por excelencia en el sistema escolar y donde se le reconoce su papel histórico en la escuela siendo casi inseparables.

En Colombia se han desarrollado algunos trabajos referidos al libro de texto. Néstor Cardozo Erlam (2001) en su artículo "Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917"; nos proporciona una perspectiva histórica de la difusión en las instituciones educativas de los manuales escolares con los que se abordaba el concepto de hombre, la imagen de la mujer, la familia, el arte etc. además señala como aspecto importante el desarrollo y el debate que se dio en la época sobre la implementación

de los manuales escolares en la educación y como fueron objeto de los hechos partidistas entre liberales radicales y conservadores regeneradores.

Desde lo anterior se puede señalar que los libros de texto como contenido escolar son los más utilizados en las escuelas; históricamente han sido vitales para la educación y la formación de los niños, las clases se planifican en función de sus recomendaciones, y advierten que dichas prácticas se hacen en función de las concepciones y creencias de los maestros.

### **2.3 Antecedentes en investigación: violencia.**

En las presentes investigaciones no es tratada la violencia en el amplio sentido de la palabra, pero si la violencia en el ámbito escolar. En este sentido los trabajos referenciados pueden tratar diversas problemáticas como el Bullying, la discriminación en la escuela, el conflicto en la escuela, las vivencias de los maestros y de los estudiantes con respecto a la violencia, trabajos que se hace necesario resaltar teniendo en cuenta que son referentes necesarios para comprender que en la escuela se han presentado diversos fenómenos sobre los cuales se ha indagado y sobre los cuales se han producido resultados en investigación.

En el texto de Antonio Gómez Nashiki (2005) denominado *Violencia e Institución Educativa* de la Universidad Autónoma del Estado de México, se sostiene que la violencia que se da al interior de las escuelas ha pasado a ser vista como un fenómeno “normal” es decir los actores del sistema escolar lo ven como algo cotidiano e inevitable, según el autor esto motiva a que la violencia escolar se reproduzca y perpetúe.

Por otro lado Mónica María Maldonado. (2005) en su texto: *Noviazgo, emotividad y conflicto. Relaciones sociales de la escuela media Argentina*, de la Universidad Autónoma del Estado de México, presenta un caso donde la parte afectivo-sentimental del adolescente en estrechos vínculos con la sociedad Argentina en los últimos arroja violencias que los

docentes y directivos tienden a obviar, desconociendo las repercusiones que puede tener para el desarrollo normal de la dinámica escolar.

Lo anterior se ve igualmente expresado en el trabajo de Luz María Velázquez (2005) *Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela*, de Revista Mexicana de Investigación Educativa, donde se ve un trabajo de interpretación sobre la experiencia que han tenido los estudiantes de secundaria con respecto a la violencia. Experiencias que van desde agresiones físicas hasta el maltrato psicológico por parte de sus pares y de los profesores.

Los anteriores trabajos bien pueden ser punto de partida para comprender que la violencia en el ámbito escolar ha sido objeto de indagación en todas las latitudes, que al ser la violencia un fenómeno exclusivamente humano se presenta en todos los ámbitos donde el ser humano se desenvuelve; la escuela es uno de ellos y es donde esta investigaciones hacen sus aportes.

Para este trabajo y como su título lo indica, no se lograron encontrar investigaciones anteriores que sirvan como punto de partida, pero al estar enmarcado en la escuela y el maestro en relación a sus concepciones sobre violencia, es pertinente referenciar trabajos que se centren en este fenómeno y en sus particularidades.

## **2.4 FUNDAMENTOS CONCEPTUALES.**

El trabajo que aquí se presenta busca señalar la importancia que tienen las concepciones del maestro sobre la violencia; se analiza si son relevantes en el área Ciencias Sociales para la selección del contenido escolar que se presenta en las aulas de clase de las instituciones educativas objeto de estudio.

Las concepciones del maestro sobre violencia son un tema muy poco explorado, lo hallado en la búsqueda de bibliografía así lo demuestra. No obstante las investigaciones

referenciadas en torno a las concepciones, dan muestra de su importancia y de su papel (no visible) en la configuración de posturas, de creencias, de imágenes que las personas tienen de diferentes fenómenos.

Igualmente se presenta el libro de texto como material de interés sobre el cual el maestro planifica la clase para la enseñanza de las ciencias sociales. Éste se entiende desde la perspectiva del contenido escolar dada su estructura y su presentación.

Se plantea entonces desde la investigación conceptos orientadores y articuladores del trabajo (ver anexo 5), estos son: concepciones, contenido escolar y violencia. Igualmente se presenta el currículum escolar como concepto macro para la selección de contenidos.

#### **2.4.1 Concepciones**

##### **La incidencia de las concepciones del maestro en la selección de contenidos.**

El hincapié puesto en vislumbrar lo que está pero no de manera visible, es decir, lo que en la particularidad del maestro se halla de manera implícita y que determina el acto educativo, exige aclarar, el significado y la importancia que tiene sobre la acción lo considerado como elemento de reflexión: concepciones. Claudia Cárdenas Zuluaga en “Concepciones de los maestros del instituto técnico marco Fidel Suárez de la ciudad de Manizales, frente a las capacidades excepcionales. Investigación”, fiel a lo que desde el título propone indagar con respecto a las concepciones, cita a Ortega y Gasset (2010) para aludir a la importancia y presencia de éstas en la vida: “Las concepciones constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontece, porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso, la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas “vivimos, nos movemos y somos” (p.10). Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las

pensamos, si no que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la “idea” de esa cosa, sino que simplemente, contamos con ella” (p. 10). Relevancia que no le niega sino que respalda y enarbola João Pedro de Ponte (1997) a las concepciones, diciendo que son: “substrato conceptual que juega un papel importante en pensamiento y acción, proporcionando puntos de vista del mundo y a modo de organizadores de conceptos [...]” (p. 2). De modo que, por concepciones, se entiende la “estructura mental general, abarcando creencias, significados, conceptos, las proposiciones, reglas, las imágenes mentales, preferencias y gustos” (Thompson, Citado en De Ponte, 1997: 3) o, de manera más general, João Pedro de Ponte (1997) dice que “[...] es posible ver concepciones como conjunto de posicionamientos que un profesor tiene sobre su práctica en relación con los temas relacionados con la enseñanza y aprendizaje [...]” (p. 2). Él habla de las matemáticas, el presente trabajo, particulariza en las Ciencias Sociales.

Ortega y Gasset (2010), incluye las creencias en el marco de las concepciones. Necesario de precisar. Con la intención de profundizar en la subjetividad del maestro al momento de la selección de contenidos sobre violencia, las creencias son, como parte de las concepciones, piso para tal indagación. Por tal, “se ha entendido que las creencias son como proposiciones, premisas que mantienen las personas acerca de lo que consideran verdadero” (Marrero, 2010: 230). Definición que hace Javier Marrero Acosta (2010) y que sigue ahondando tomando en cuenta tipologías. A continuación el desarrollo del argumento, las creencias: “A diferencia del conocimiento proposicional no requieren una condición de verdad contrastada y cumplen dos funciones en el proceso de enseñar. En primer lugar, las creencias influyen en la forma como aprenden los profesores; y en segundo lugar, las creencias influyen en los procesos de cambio que los profesores pueden intentar.

*"Frank Pajares<sup>7</sup> (1992) sintetizó los resultados de la investigación de las creencias de los profesores en diversos principios, algunos de ellos son. a) Las creencias se forman en edad temprana y tienden a perpetuarse, superando contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escuela o la experiencia. b) Conocimiento y creencias están interrelacionados, pero el carácter afectivo, evaluativo y episódico de las creencias se convierten en un filtro a través del cual todo nuevo fenómeno se interpreta. c) Cuando más antigua sea la creencia más difícil es cambiarla. Las nuevas creencias son más vulnerables al cambio. d) El cambio de creencias en los adultos es un fenómeno muy raro. Los individuos tienden a mantener creencias basadas en conocimiento incompleto o incorrecto"* (Marrero, 2010: 230).

#### **2.4.2 El currículum escolar**

El concepto de currículum escolar entraña, por sus mismas características epistemológicas e históricas, una particular dificultad para ser definido, así pues que un desde un ejercicio de pesquisa conceptual, podemos referir algunas ideas que pudieran darnos a entender qué es eso del currículum escolar, y que se entiende por ello en el presente ejercicio conceptual

En primera medida sabemos por Goodson (2001) y otros historiadores del currículum que el concepto de curriculum es de tradición exclusivamente anglosajona, con todas las implicaciones que ello pueda tener, como por ejemplo, el hecho de que su conceptualización esté fundamental y ampliamente referenciada en el idioma inglés; pero, sin que eso represente una barrera importante para nosotros, sabemos con Tadeu Da Silva (2001) y Gimeno (2010) que regularmente se entiende o se alude por currículum, los contenidos escolares que se entregan en un acto educativo. *"el currículum es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla dentro de la escolaridad"*. (Gimeno, 2010) y así mismo, hacía

---

<sup>7</sup> Pajares, Frank (1992): "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct", en: Review of Educational Research, 62 (3), pp. 307-332.

el mismo Gimeno Sacristán desde el año de 1988 una definición de currículum, entendiéndolo como “[...] una opción cultural, el proyecto que quiere convertirse en la cultura-contenido del sistema educativo para un nivel escolar o para un centro en concreto [...] proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada”(p. 40) y también es importante aclarar con Stenhouse (1984) que “un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p. 29)

Pues bien, a esta generalidad del currículum en virtud de los aspectos particulares en los que reposa el trabajo de investigación, se enlazan ciertos niveles de la teoría curricular, que entienden y diferencian distintos niveles donde el currículum se objetiva: *Curriculum prescrito, Curriculum presentado, Curriculum moldeado por los profesores, Curriculum en acción, entre otros.* (Gimeno, 1988)

Y de entre dichos niveles donde el currículum se objetiva, queremos dirigir nuestra mirada en primera medida hacia el *curriculum moldeado por los profesores*. No hablamos de otra cosa que de las mallas curriculares, las unidades didácticas, entre otros. Elementos curriculares que se circunscriben a lo que se conceptualiza según Gimeno (1988) como currículum moldeado, que no es otra cosa que “[...] existen una serie de medios, elaborados por diferentes instancias, que suelen traducir a los profesores el significado y contenidos del currículum prescrito, realizando una interpretación de éste. Las prescripciones suelen ser muy genéricas y, en esa medida, no son suficientes para orientar la actividad educativa en las aulas” (p. 124).

Dicho concepto de currículum moldeado por los profesores se encuentra en una concepción procesual del currículum, el currículum como proceso, como praxis, noción que marca un

importante momento de la teoría curricular no solo en España, sino en el mundo. (Bolívar, 2008). Observando así cómo bajo esa mirada procesual del currículum nos encontramos con la visibilización del maestro como agente de cambio en el quehacer curricular (Da Silva, 2001). Y es que de gran relevancia tiene para nuestro trabajo conceptual, reconocer que en el currículum “...*el profesor es un agente activo **muy decisivo en la concreción de contenidos y significados de los currícula***<sup>8</sup>, *moldeando a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que a él se le haga, sea a través de la prescripción administrativa o del currículum elaborado por los materiales, guías, libros de texto, etc.*” (Gimeno, 1988)

Aclarando el mismo autor y en el mismo texto, que el maestro es “... un “traductor” que interviene en configurar los significados de las propuestas curriculares. El diseño que hacen los profesores de la enseñanza, o lo que entendemos por programación, es un momento de especial significado en esa traducción.”

Es el maestro es un agente importante del quehacer de la selección, es quien materializa el ejercicio de fragmentación y ordenamiento del conocimiento, entendiendo que el currículum mismo tiene una particularidad, a la vez que fragmenta, ordena el saber que será impartido en los espacios escolares, el currículum establece que parte del conocimiento es válida y estimable para ser enseñada a determinada sociedad y cultura. (Gimeno, 1988 y 2010).

### **2.4.3 Contenido escolar.**

Conviene distinguir y diferenciar aquello denominado contenido escolar y libro de texto, aclarando que el saber escolar mencionado en el transcurso del trabajo es el conocimiento universal que abarca el contenido escolar que nominalmente en las instituciones educativas se conoce como temas. Pues, si bien un libro de texto presenta contenidos escolares que se

---

<sup>8</sup> Negrita incluida por los investigadores

pueden abordar en un nivel determinado, hay otras formas de presentar dichos contenidos que un libro de texto no considera.

El contenido escolar hace alusión directa a uno más de los complejos elementos que constituyen el acto educativo, “[...] es evidente que de los contenidos del currículo esta sea la dimensión más complicada por cuanto implica pronunciarse por una selección que se hace ¿desde qué criterio? Y aun cuando estén bien claros ¿son compartidos o representan las convicciones de los docentes? Estas dificultades tienen origen en un tratamiento tradicional de la enseñanza que enfatiza la transmisión de conocimientos”. Según Pozo (1999) esta dificultad se debe tanto a la novedad de los contenidos – en cuanto a explícitos- como a su carácter indefinido en tanto a los sujetos que participan en él y a la demanda que hacen a los profesores entender de una nueva forma los procesos de enseñanza y evaluación.

Un currículum escolar se desarrolla, en la mayoría de los casos, bajo la dirección de una comunidad científica que define lo que debe y no debe enseñarse en las aulas, pero se hace mucho más pertinente que se desarrolle bajo experiencias y parámetros definidos por una comunidad educativa (directivos, docentes, alumnos), ya que son ellos los que están inmersos en las instituciones educativas y conocen sus problemáticas y sus posibilidades. Los cambios e innovaciones del currículo son decididos siempre “desde la Administración y no como consecuencia de la dinámica cultural y pedagógica” (Gimeno, 1994: 7) (Citado en Artiles 1993: 24). Entonces quienes conforman la comunidad académica deberían participar en la construcción del currículum, Gimeno (1996) lo resalta diciendo: “la visión del currículum como algo que se construye reclama un tipo de intervención activa discutida explícitamente en un proceso de deliberación abierto por parte de los agentes participantes a los que incumbe: profesores, alumnos, padres, fuerzas sociales [...]” (p. 121).

Los libros de texto se presentan como la fuente más utilizada para la selección de contenidos en la escuela y quizá se deba a la ausencia en la construcción del currículum de

esos agentes participantes a los que incumbe. Se han difundido masivamente en las instituciones educativas y se han convertido en materiales de primera mano con el fin de que el maestro desarrolle su clase, es decir, son fundamentales a la hora de elegir contenidos por trabajar, a su vez “Los textos escolares son, por tanto, un reflejo de la sociedad que los produce, en cuanto que son vehículos de transmisión de una determinada concepción del mundo, de la cultura, del estado de los conocimientos, de los principales aspectos y estereotipos de la sociedad, de su poder económico, etc.” (Artiles, 1993: 24)

Los libros de texto presentan una selección de contenidos y una forma de abordarlos, lo cual podría sugerir que al maestro se le evitaría la incómoda tarea de utilizar su tiempo libre en desarrollar Unidades Didácticas que pudieran presentar de manera clara, planificada y organizada las actividades académicas que apuntan a la consecución de objetivos específicos en los estudiantes, pero esto es problemático en relación al currículum , pues como señala Gimeno (2002) “ por mucho que se pretendiera, por ejemplo, que los libros de texto siguiesen las directrices del currículum propuesto y regulado por la administración, ellos crean por si mismos una realidad curricular independiente y concurrente con la administración, porque desarrollan un espacio de autonomía del subsistema de los medios didácticos” (p. 120); así mismo la dificultad que tienen los maestros el desarrollo práctico del currículo se ve reflejada, según Zabala (1987), en que en “muchos centros las tareas de planificación se reducen a la selección de textos a utilizar. Lo demás es seguir sus formulaciones” (citado en Almenara Cabero, Hueros Duarte y Tena. Romero.1995)

Basta abrir un libro de texto para cerciorarse de la exposición clara que hace de información direccionada sobre los valores, la cultura y la sociedad; ofrecen a través de su contenido imágenes, valores y conocimientos acerca de la vida y todos sus componentes: el sexo, el gobierno o la violencia como algunos ejemplos. Esto les genera una visión y concepción particular de la realidad y del mundo a los maestros que hacen uso de ellos para sus clases y a los alumnos que aprenden a través de él. No es fortuito que estos materiales

educativos sean las herramientas más implementadas en procura de configurar valores y normas e incluso ideologías en los estudiantes; por ejemplo, se nota que son desarrollados por editoriales que están en estrecha relación con los gobiernos, que proveen de este tipo de materiales a las instituciones educativas y aseguran que lo que enseñan esté acorde con lo que el gobierno quiere que aprendan sus ciudadanos. Como señala Apple (1993) “[...] los libros de texto no son simplemente sistemas de transmisión de datos. Son, a un mismo tiempo, resultado de actividades, conflictos y compromisos políticos, económicos y culturales, están concebidos, diseñados y escritos por personas reales con intereses reales” (citado en Almenara, et al.1995: 25)

Por otra parte, con sano criterio el libro de texto no es totalmente negativo para el maestro, de lo contrario no sería tan frecuente su implementación. Visto es que este medio didáctico se convierte en apoyo fundamental a la hora de planificar actividades de clase. Con esta idea algunos autores han mencionado aspectos positivos, ejemplo de ello es lo planteado por Macías (1990) (citado en García, 1996) donde “señala que los libros de texto les sirven a los maestros no sólo para introducir y describir conceptos, sino que también les proveen del contenido de las lecciones, los proyectos y actividades a través de los cuales pueden explicar, desarrollar y reforzar ideas” (p. 2). Tal es lo mismo para Marisela Partido Calva (2007) del instituto de investigaciones en educación de la Universidad Veracruzana de México, cuando expone que “un buen libro de texto contribuye a la actualización del maestro; propone una ruta para la construcción del conocimiento; propicia el contacto con la escritura, genera procesos de lectura; informa y forma; aporta herramientas para aprender a aprender; favorece la intertextualidad; promueve la socialización a través de la lectura de códigos gráficos.” (p. 1).

Concretamente, tal y como se ha aludido hasta el momento, el libro de texto se entiende como medio, asintiendo con Wolfgang Klafki (1991) en que “[...] los medios son muchas veces no sólo un auxilio para la conformación metódica de la enseñanza o la realización del

aprendizaje. Esto vale no sólo para la instrumentación técnica, por ejemplo el retroproyector, o el laboratorio de idiomas, sino también para **portadores de objetivos y contenidos, como por ejemplo el texto escolar**<sup>9</sup>, o el cuaderno de clase del alumno, o una película o un programa de enseñanza” (p 87). Destacándose no sólo la categoría del libro de texto como medio educativo; también como portador de lo que, como se venía diciendo, contenido escolar.

Así las cosas, el maestro legitima o deslegitima la presencia del libro de texto en razón del uso que le da. La manera como abordan los contenidos, los maestros, está en gran medida subordinada al libro de texto. Dicho esto porque bajo la mirada de Silvia Grinberg (1995) algunos maestros opinan que “de los libros de texto muchas veces sacas las actividades que no se te hubieran ocurrido, entonces cambias la clase en función de eso que leíste [...] un texto te pudo haber parecido excelente, de ahí sacas la idea de cómo encarar la actividad. A mí me sirven mucho en el momento de planificar la actividad” (p. 64).

#### **2.4.4 Libros de texto entendidos como manual.**

Dado que el contenido escolar emana de una selección con tintes culturales, políticos, sociales y económicos, como los referentes teóricos y el trabajo de campo han arrojado, esta selección está lejos de pasar por una comunidad académica y la construcción del currículum queda en manos de la Administración y no por la dinámica cultural y pedagógica como diría Gimeno (1994), por lo tanto el libro de texto se queda como el único portador de contenido escolar.

Un libro de texto cuya definición clara no es fácil, mucho mas cuando ésta puede ser muy amplia y generalizada que abarca incluso cualquier manual utilizado para la enseñanza en el aula de clase. En este sentido se podría igualmente señalar que los trabajos, investigaciones y reflexiones en relación con este medio educativo son amplios.

---

<sup>9</sup> Negrita incluida por los investigadores.

Para Prendes (1994) (citado en Almenara et al .1995: 24) los libros de texto son: “[...] libros editados para su uso específico como auxiliares de la enseñanza y promotores del aprendizaje; por otro lado libro de texto puede ser equivalente a un manual por sus componentes. Richaudeau (1981) menciona que un manual es “un material impreso, estructurado, destinado a utilizarse en un determinado proceso de aprendizaje y formación. Esta definición es aplicable tanto a un atlas como a un diccionario, una antología de fragmentos escogidos, un manual escolar propiamente dicho, de aprendizaje de lectura, de matemáticas, de ciencias, de literatura, de lengua etc.,” (p. 51)

El libro de texto concebido como manual presenta niveles y etapas de progresión sistemática. Se puede analizar según Richaudeau (1981) desde tres puntos de vista:

El primero es de carácter científico luego cada libro de texto (manual) ofrece determinados conocimientos, ideologías, concepciones sobre la historia la vida etc., teniendo en cuenta que “más que los conocimientos transmitidos, son estas concepciones las que caracterizan un manual y lo hacen aparecer como inadaptado a una cultura, a una situación histórica o a ciertos objetivos sociales” (p. 54)

En segunda instancia, el autor, señala el carácter pedagógico de todo manual porque refleja una concepción de la comunicación entre el maestro y el alumno, al mismo tiempo que, muestra la imagen que se tiene de los diferentes aprendizajes.

Tercero y último, Richaudeau (1981) alude al carácter institucional del manual (libro de texto) al estar relacionado con “la organización del sistema escolar, con el desglose de niveles sucesivos, con la distinción entre las diversas disciplinas, y con el programa asignado a cada una de ellas. Además, refleja el tipo de jerarquización propio de los sistemas educativos, el grado de autonomía concedido al maestro en el desempeño de las actividades escolares, etc. (p 54)

La elección de un libro de texto conlleva importancia necesaria de resaltar, ya que no solo es un mediador del currículum, sino también de la actividad profesional del maestro en tanto los criterios y las convicciones compartidas de la comunidad educativa están en juego.

#### **2.4.5. Violencia: acotaciones conceptuales y sentidos de la misma.**

Es importante destacar que como lo muestran investigaciones y publicaciones anteriormente señaladas, las concepciones de los maestros bien pueden ser acerca de otros asuntos y tener la misma relevancia para las decisiones curriculares, por ello es notable cuestionarse: ¿por qué son relevantes las concepciones que tienen los maestros acerca de violencia?

Hay que considerar que la conceptualización –y de dónde proviene dicha conceptualización- de la violencia, como punto neurálgico de las concepciones que tiene el maestro a la hora de la selección de contenidos, se convierte en una influencia directa e indirecta en las múltiples determinaciones que afectan al mismo en su desempeño profesional, por ello, conviene detenerse un momento a fin de hacer una distinción entre la agresividad y la violencia. De esta manera no queda soslayada la importancia que tiene discernir entre ambos conceptos tan comúnmente agrupados en las concepciones que se tienen acerca de la violencia.

De ahí que sea la agresividad “[...] una conducta innata que se despliega automáticamente ante determinados estímulos y que, asimismo cesa ante la presencia de inhibidores muy específicos, es biología pura [...]” en tanto la violencia “[...] es una agresividad alterada, principalmente, por diversos tipos de factores (en particular, socioculturales) que le quitan el carácter indeliberado y lo vuelven una conducta intencional y dañina” (Sanmartín, José. 2002, 2004, 2006).

La agresividad es connatural al ser humano y la violencia es constructo socio-cultural. “El ser humano es agresivo por naturaleza, pero es pacífico o violento según su propia historia individual y la cultura a la que pertenece. De este modo, la *agresividad* es una potencialidad de todos los seres vivos, mientras la *violencia* es un producto esencialmente humano.” (Corsi y Peyrú 2003: 20). Como en su origen difieren una y otra, no puede entenderse las dos de la misma manera, como se vio.

La violencia puede evitarse y trae consecuencias desastrosas, al tiempo que, la agresividad, es inevitable y no constituye un mal en sí mismo. “Los componentes genéticos dotan al ser humano de un potencial de agresividad, lo cual no tienen por qué considerarse negativo, ya que la agresividad permite a las personas vencer dificultades, abrirse camino en la vida y reproducirse sobre la tierra.” (Corsi y Peyrú 2003: 20). Contrario a la violencia que es “[...] una modalidad cultural, conformada por *conductas destinadas a obtener el control y la dominación* sobre otras personas. La violencia opera mediante el uso de operaciones que ocasionan daño o perjuicio físico, psicológico y de cualquier otra índole.” (2003: 20)

En este sentido se entiende y puede tratarse como fundamento conceptual, por ejemplo, la propuesta de Emmanuel Kant con la idea de *insociable sociabilidad*. Textualmente Kant dice: “entiendo en este caso por antagonismo la *insociable sociabilidad* de los hombres, es decir, su inclinación a formar sociedad que, sin embargo, va unida a una resistencia constante que amenaza constantemente con disolverla. Esta disposición reside, a las claras, en la naturaleza del hombre. El hombre tiene una inclinación a *entrar en sociedad*; porque en tal estado se siente más como hombre, es decir, que siente el desarrollo de sus disposiciones naturales. Pero también una gran tendencia a aislarse; porque tropieza en sí mismo con la cualidad insocial que le lleva a querer disponer de todo según le place y espera, naturalmente, encontrar resistencia por todas partes, por lo mismo que sabe hallarse propenso a prestársela a los demás.” (Kant, 2006: 46). Doble disposición natural del ser humano: aislarse y asociarse. Lo que para Kant no es un problema en sí mismo la

*insociabilidad*, ya que “[...] esta resistencia es la que despierta todas las fuerzas del hombre y le lleva a enderezar su inclinación a la pereza y, movido por el ansia de honores, poder o bienes, trata de lograr una posición entre sus congéneres, que no puede *soportar* pero de los que tampoco puede prescindir.” (2006: 46).

De manera análoga, como innata es la *insociabilidad* en Kant, al ser humano así mismo es la *agresividad* en Peyrú y Corsi (2009). Tanto una como la otra no son negativas en sí mismas. Cada cual permite potencializar cualidades humanas que luchan contra tendencias de inactividad presentes en cada individuo. De este modo, como propio al ser humano podría entenderse su disposición no sólo a asociarse sino también a mostrar resistencia a la vida en conjunto, la *agresividad* se pone como innata al ser humano y no la violencia que se muestra más como construcción social deliberada.

Es más, revisar un poco más el fondo de la historia de la humanidad, es constatar que la violencia ha estado presente desde que el hombre habita el planeta. Domenach (1981) señala que este fenómeno es tan viejo como el mundo y ha estado vinculado a nuestros orígenes, pues a través de la historia, el hombre ha tenido que valerse del ejercicio de la violencia para imponerse sobre otros más débiles, piénsese, por ejemplo, en el imperio Romano y la Alemania nazi que sometieron por largos y cortos periodos de tiempo a seres humanos que consideraban inferiores.

La violencia está entremezclada con la vida cotidiana. Mencionar la violencia es algo cotidiano. Inclusive, todavía se hace uso extensivo de la palabra a otros fenómenos de carácter natural que nada tienen que ver con su significado real, como entender por lo mismo *agresividad* y violencia, como se acabó de ver, dejando de lado que “la violencia es históricamente, un fenómeno humano” (Domenach, 1981: 35).

Ahora bien, en esta investigación la violencia se entiende de dos maneras. Desde Jean-Marie Domenach (1981) es el “uso de una fuerza, abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo, o de un grupo, algo que no quiere consentir libremente” (p.36), y a partir de Joan Galtung (1995) “[...] la violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales” (p.314). De modo más concreto y específico: violencia directa, indirecta o estructural y latente. “Al tipo de violencia en la que hay un actor que comete la violencia lo llamaremos violencia *personal o directa*, y llamaremos a la violencia en la que no hay tal actor violencia *estructural o indirecta*.” (Galtung 1995: 319-320). La violencia estructural, en línea con Galtung (1995), es aquella que “[...] está edificada dentro de la estructura, y se manifiesta como un poder desigual y, consiguientemente, como oportunidades de vida distintas” (p.320), en contraposición a lo personal o directa; y con más minuciosidad está la violencia latente, entiéndase por ella “[...] algo que no está ahí, pero que puede aparecer fácilmente” (Galtung, 1995: 324), como antagónica de la manifiesta.

Mas no se trata tan solo de violencia en su amplio sentido. La violencia en la escuela ha estado presente porque al estar ligada al ser humano permea todos los ámbitos donde este interactúa. Allí la violencia directa se manifiesta en violencia intrafamiliar, drogadicción, vandalismo juvenil, etc. También en este ámbito escolar operan prácticas violentas que se ejercen y se promueven desde todos los niveles superiores de decisión configurando maneras de abordar contenidos curriculares por parte de los maestros, de quienes es claro que, operan bajo un marco ideológico donde se define [...] “que debe hacerse para que la transmisión de los saberes social y culturalmente constituidos en el currículo explícito se concreten” (González M Graciela, 2009: 28)

Es necesario resaltar que la violencia puede ser de diversos tipos; Krug et al (2003), distinguen 26 tipos diferentes de violencia (citado en San Martín, José 2007: p 12); cada una con características particulares. El interés está puesto sobre la violencia social que

según San Martín (2007) es de carácter colectivo, y se caracteriza porque “la practican grupos grandes, como el Estado, contingentes políticos organizados, tropas irregulares y organizaciones terroristas. Puede ser, a su vez, social, política o económica, según sea el tipo de motivación que presida” (p. 12)

Algo que caracteriza a la violencia es su complejidad, no se habla del mismo tipo de violencia cuando es física, de género, psicológica, sexual o económica. Sin embargo no se pretende dar aquí una definición de cada uno de los tipos de violencia, solo dilucidar lo que es la violencia social para tener claridad sobre la finalidad del trabajo.

Para este trabajo se define la violencia social desde lo planteado por San Martín (2007) que menciona que la “violencia social es la practicada por grupos grandes para favorecer intereses sociales sectoriales. Adopta diversas formas de actos delictivos de odio cometidos por grupos organizados, acciones terroristas y violencia de masas” (p. 12). Violencia que permea todos los ámbitos de la vida cotidiana, pues como señala Peyru y Corsi (2009), las causas de las violencias sociales son múltiples y están interrelacionadas entre sí generadas y generando creencias y conductas. Éstas harán que una situación pueda terminar en un acto violento o no. (p. 32)

Lo anterior es de vital importancia porque remite inmediatamente a la intencionalidad del trabajo, conocer las concepciones del maestro, su estructura, su configuración y su influencia en la selección de contenidos escolares; aspecto que no es sencillo dada su complejidad y a la que Peyru y Corsi se remiten diciendo “El modo en que las concepciones acerca de la violencia se transmiten de una generación a otra, y de un momento histórico al siguiente, es sumamente complejo” (p. 32). Todo ello se vincula al presente trabajo desde la mirada del maestro, sus concepciones sobre la violencia, y la influencia que dichas concepciones tienen en la enseñanza

### **3. RUTA METODOLÓGICA**

#### **Etapas del desarrollo del trabajo**

Este trabajo se desarrolló en diferentes etapas y momentos, para ello fueron necesarios un año y seis meses en los cuales se realizaron diferentes actividades. Se hizo uso de varios elementos metodológicos que permitieron obtener y recolectar toda la información necesaria y suficiente para el desarrollo de la investigación.

#### **3.1 Primer momento**

La etapa inicial de esta investigación se desarrolló en el segundo semestre del año 2011. La práctica pedagógica en las instituciones educativas objeto de estudio, fue el momento clave donde se evidenciaron los distintos fenómenos escolares allí presentes: en las relaciones entre maestros y alumnos, entre pares y en los diferentes espacios del colegio. Para este trabajo, la falta de planificación en el tratamiento de contenidos escolares, en este caso la violencia, fue centro de atención; la ausencia de Unidades Didácticas y de Mallas Curriculares, inclusive, fueron en principio objeto de indagación y preocupación, ya que los contenidos se enseñaban a través de la mirada del maestro (sus concepciones) y casi siempre apoyado por un elemento emergente para este trabajo como el libro de texto; todo ello llamó la atención en la selección de contenidos por enseñar y los factores que en ello influyen.

En este primer momento nos centramos en problemática central del trabajo. Con ello se estableció el proceso de investigación: el tema, la pregunta, los objetivos, el enfoque metodológico de tipo cualitativo, el estudio de caso como la estrategia a seguir, y los métodos de recolección de información como la entrevista semiestructurada y el análisis documental para llegar a profundidad al problema y poder obtener información valiosa.

### **3.2 Segundo momento:**

Vista como la etapa intermedia de esta investigación, se llevó a cabo en el primer semestre del año 2012. Allí se consiguió dar mayor claridad a la propuesta de investigación, se logró definir el título del trabajo y los conceptos claves sobre los cuales estaría centrado el análisis. En esta etapa se recolectaron los datos a través de 2 guías de entrevista (ver anexo 1 y 2), diseñadas en base a las necesidades de la investigación y validadas por docentes de la facultad de educación, igualmente se trabajó en el análisis de contenido del libro de texto y su forma de abordar la violencia mediante un formato de revisión documental (Ver anexo 3) , diseñado en base a los requerimientos del trabajo, igualmente se validaron con profesores de la facultad que dieron su visto bueno. Se adelantó parte del marco teórico referencial se hizo un primer análisis de los datos obtenidos con la teoría de los autores trabajados y se señalaron posibles categorías de análisis.

### **3.3 Tercer momento.**

La etapa final de esta investigación se desplegó en el segundo semestre del año 2012, donde el análisis de los datos, la interpretación de los resultados y la reflexión y producción de nuevos significados en torno a las concepciones del maestro sobre la violencia, es sin duda su principal aporte. Igualmente la selección de contenidos a través de libros de texto, hace parte de este trabajo y en este sentido su aporte es significativo.

Este trabajo presenta las concepciones que tiene sobre la violencia algunos de los maestros de tres Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín que son objeto de estudio, o sea, qué piensan de ella, cómo la tratan, qué fuentes utilizan para abordarla en el aula de clase, entre otros aspectos; además los significados que maneja el libro de texto sobre violencia para conocer cómo éstos pueden influir en el saber escolar que se selecciona en la enseñanza de las Ciencias Sociales en grado 9.

### **3.4 Proceso metodológico**

El presente trabajo es de carácter cualitativo atendiendo a las necesidades específicas del problema de investigación: sus posibilidades, sus límites y sus potencialidades para futuras investigaciones. Se describe un fenómeno particular presente en tres instituciones educativas de la ciudad de Medellín, en las cuales se realizó la práctica profesional, se profundizó en la problemática señalada a través del Estudio de Caso como método de investigación en las Ciencias Sociales con el propósito de lograr una mayor comprensión del fenómeno y de su incidencia en la selección de contenidos por enseñar.

### **3.5 Enfoque**

La investigación cualitativa según María Eumelia Galeano (2002) “[...] trata de identificar básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones.” (p. 66) así, bajo el método hermenéutico clásico hacemos énfasis en “[...] descubrir los significados de las cosas, interpretar las palabras, los escritos, los textos, los gustos, así como cualquier otros actos, es obra pero conservando su singularidad en el contexto que forma parte” (2002: 35).

Este enfoque cualitativo que Galeano (2002) presenta como “[...] de comprensión, de indagación, concebido y diseñado especialmente para el descubrimiento y explicación de las estructuras o sistemas dinámicos que se dan en los seres humanos o en la organización o dinámica de los grupos de personas, étnicos o sociales”( p. 35)

Por ello, dicho enfoque, es relevante para la investigación debido a que plantea coordenadas por seguir; se presenta como de identificación, indagación, y comprensión de la naturaleza profunda de las realidades, a su vez permite dar una explicación de sus estructuras. Entender las concepciones sobre violencia que tienen los maestros, sugiere el

uso de un enfoque que brinde esas posibilidades, por tal motivo es relevante la investigación cualitativa para este trabajo.

### **3.6 Estrategia**

Por estrategia se entiende lo que por ella define María Eumelia Galeano (2002), o sea, aquella que “[...] combina enfoques, produce o recoge información de diversas fuentes y a través de distintos procedimientos, confronta y valida resultados obtenidos por diversas vías, produciendo una interpretación del problema particular que investiga y ocupa una posición puente entre los enfoques y las técnicas de investigación” (p. 19).

#### **Estudio de Caso.**

El estudio de caso como estrategia de investigación fue fundamental en este trabajo, su aplicación nos permitió describir el fenómeno presente en las instituciones educativas donde se halló el objeto de estudio. El estudio de caso tiene como objetivo básico “comprender el significado de una experiencia, e implica el examen intenso y profundo de diversos aspectos de un mismo fenómeno, "es decir, es un examen de un fenómeno específico, como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social" (Pérez Serrano, 1994: 80). Bajo esta estrategia pueden ser estudiados multiplicidad de fenómenos como creencias, prácticas, ritos, interacciones, actitudes, entre muchos otros. Un caso es, pues, un suceso o aspecto social localizado en un espacio y un tiempo específicos, y que es objeto de interés de un estudio” (Galeano, María 2004: 66).

### **3.7 Métodos de recolección de información.**

Este trabajo se hizo con base en los siguientes métodos de recolección de información: la observación directa, la entrevista y el análisis documental. La observación es a la par una estrategia y una técnica de recolección de información. Lo observado es sin lugar a dudas objeto de indagación y de cuestionamiento dada la particularidad del fenómeno.

Inicialmente la observación participante se utilizó como técnica de recolección de información, puesto que fue fundamental en la práctica pedagógica para un acercamiento inicial a los fenómenos señalados. Mediante ella se comprendió, conoció y diferenció un fenómeno de otro para centrar la mirada y aclarar aquello sobre lo que se desplegó este proceso de investigación. Woods (1987) citado por María Eumelia Galeano (2002) señala que “la observación participante es una estrategia de investigación que permite llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad en la cual el investigador "participa", de la situación que quiere observar, es decir, penetra en la experiencia de los otros, dentro de un grupo o institución, y pretende convertirse en uno más, analizando sus propias reacciones, intenciones y motivos con los demás. Debe intentar combinar la profunda implicación personal con un cierto distanciamiento” (1987:50) (Galeano, María Eumelia y Vélez, Lucia 2002: 28)

Estos métodos utilizados fueron importantes en la medida en que cada uno de ellos permitió llegar a puntos específicos del trabajo y de los objetivos. Por ejemplo la entrevista semiestructurada permitió conocer los maestros, entrar en confianza, conocer sus concepciones, creencias, reacciones y percepciones frente a un hecho social, en este caso la violencia y la manera como es tratada en cuanto contenido escolar en el aula de clase. Así pues la entrevista permitió indagar con mayor profundidad el tema en cuestión, llegar al núcleo de los temas del caso con mayor rapidez donde su objetivo principal fue “documentar la opinión del entrevistado sobre el tema” (Simons, Hellen 2011: 71) y averiguar cuál es su pensamiento en torno al tema de investigación y los aspectos abordados.

La recolección de la información en este punto se realizó en dos momentos, ya que fue necesario profundizar en las concepciones mediante una segunda entrevista.

La emergencia del libro de texto como fuente importante para la selección de contenidos permitió realizar un análisis de los textos utilizados por los maestros, los cuales son fundamentales para comprender el significado que allí se maneja sobre violencia y la

influencia que ejercen en ellos para la selección del saber escolar que se enseña desde las ciencias sociales del grado 9°, pues como ya se ha mencionado, son vitales en la mediación currículum-aula de clase, porque presentan una manera simplificada de llevar los contenidos al aula. Y es que “en los documentos escritos se pueden buscar pistas que ayuden a comprender la cultura de las organizaciones, los valores de las políticas subyacentes, y las creencias y actitudes del escritor” (Simons, Hellen 2011: 97) Los libros de texto manejan este tipo de valores y significados que obedecen a intereses particulares surgidos desde las casas editoriales como Santillana, Norma y Planeta y desde donde el maestro habla dándole total legitimidad a lo que allí se plantea.

En consecuencia, la investigación documental “[...] no es solo una fuente o técnica de recolección de información, se constituye en una estrategia de investigación con particularidades propias en el diseño del proyecto, la obtención de información, el análisis e interpretación” (María Eumelia, pág. 26), aspecto importante en este trabajo, desde el cual se presentan los resultados.

### **3.8 Contexto y muestra de la Investigación**

El presente trabajo se desarrolló en Instituciones Educativas referenciadas en el capítulo No. 1 del presente texto en la ciudad de Medellín, donde se referencia todo lo atinente a dichos contextos educativos.

Los maestros entrevistados fueron siete (7) por las tres instituciones educativas consideradas en la investigación. Se optó por esta muestra ya que en la I.E José Celestino Mutis y la I.E Gonzalo Restrepo Jaramillo los maestros del área de ciencias sociales para el grado 9° eran solo dos, mientras que en el INEM José Félix de Restrepo sobrepasaban esa cantidad pero en vista de las múltiples ocupaciones que tienen en sus labores, según ellos mismos argumentaron, fueron tres los maestros de esta Institución los que estuvieron disponibles para las entrevistas.

### **3.9 Consideraciones éticas en la investigación.**

Como todo ejercicio de investigación social cualitativa, el presente trabajo tiene en consideración los elementos que representan un ejercicio de responsabilidad y reconocimiento para con los informantes y con las instituciones educativas objeto de estudio. Así que, aspectos como el anonimato de los maestros y maestras entrevistados, se hicieron efectivos a través de la codificación de sus nombres, además el consentimiento informado de cada institución educativa se obtuvo y se validó documentalmente (Ver anexo 9).

## **4. SIGNIFICACIÓN: ANÁLISIS Y RESULTADOS.**

Una vez delimitado el problema, ajustado los conceptos y rastreada la literatura sobre el tema de interés, la recolección de la información en maestros y libros de texto se realizó por medio de entrevistas y formato de análisis documental (ver anexo 1, 2 y 3) la discusión entre lo construido como propuesta de investigación y lo encontrado en el trabajo de campo realizado es el escalón final para materializar el trabajo de investigación. Entonces, lo primero en surgir con estos componentes teórico-prácticos fueron los códigos que permitieron reconstruir la información suministrada por las fuentes en el campo de investigación a la luz de lo que los teóricos indican. Como dicen Amanda Coffey y Paul Atkinson “la codificación no debe verse simplemente como la reducción de los datos a una serie de denominadores comunes más generales sino que se debe usar para expandir, transformar y reconceptualizar los datos abriendo más posibilidades analíticas” (2004: 35).

Por supuesto, nada de estático e inamovible tiene el carácter de los códigos elaborados y esgrimidos para organizar la información de manera que den cabida a la reflexión y análisis. Según Coffey y Atkinson: “aquí vale la pena hacer énfasis en que los códigos son

principios organizadores que no están grabados en piedra. Son creaciones nuestras, con ellas nos identificamos y las seleccionamos nosotros mismos. Son herramientas para pensar. Se pueden expandir, cambiar o aunar a medida que nuestras ideas se desarrollan a lo largo de las interacciones repetidas por los datos.” (2004: 38). De esta manera se trasciende el inicial orden en códigos a categorías. Según la intención de analizar los datos en relación con la influencia que puedan tener las aristas encontradas, tanto en el rastreo bibliográfico como en el trabajo de campo sobre la selección de contenidos, permite pensar en los datos con mayor grado de sistematicidad, ya que, como dicen los autores mencionados anteriormente: “empezar a crear categorías es una manera de comenzar a leer y a pensar sobre los datos de un modo organizado y sistemático” (2004: 38).

Los datos obtenidos mediante las entrevistas y la revisión documental, permitieron obtener códigos sobre los cuales se diseñaron las categorías; para tal fin se unió toda la información, se propusieron los códigos y se unificaron en función de los datos obtenidos.

En este orden de ideas, se ofrece las categorías y el respectivo análisis:

N°	Categorías	Códigos.
1.	Las concepciones de los maestros en la selección de contenidos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Definiciones y creencias del maestro sobre violencia social y violencia en general.</li> <li>-Ejercicio docente y modificación de concepciones.</li> <li>- Experiencias de violencia social y ejercicio docente.</li> </ul>

2.	Escuela y contexto en las concepciones de los maestros.	-Sentimiento de vulnerabilidad del maestro en su ejercicio docente. -Sentimientos de responsabilidad.
3.	La formación del profesorado en las concepciones sobre violencia social.	-Experiencias de violencia social y ejercicio docente.  -La violencia en los contenidos escolares.  -Relación: formación docente y acercamientos al libro de texto.  -Contenidos escolares sobre violencia y experiencia de violencia en los maestros.

Al llegar a este punto, lo encontrado en las entrevistas y los resultados del análisis de los libros de texto, arroja que en detrimento de otras fuentes para la selección de contenidos sobre violencia, el libro de texto y las concepciones del maestro acerca de ella, se tornan por excelencia en las más frecuentes herramientas a las que se apela en tal momento de selección.

A pesar de lo anterior, el uso del libro de texto como parte fundamental y casi exclusiva para la selección de contenidos por enseñar, por sí mismo, no refleja un problema. Necesario es pensar en el maestro, la selección de contenidos y las fuentes que él emplea para distinguir los aspectos problemáticos de esta relación en donde media el mismo libro de texto.

De acuerdo a las observaciones realizadas en los centros de práctica, el libro de texto, si bien no es el único medio que emplean los maestros para la selección de contenidos, sí es la fuente prioritaria para tal proceso: “en líneas generales, podemos decir que las investigaciones ponen de relieve que los profesores usan los libros de texto como el principal recurso de instrucción, aunque no se puede afirmar que éste sea el único medio empleado” (Rodríguez, 2010; citado por Martínez, 2010: 248), y también que “[...] la presencia de los libros de texto como *recurso* para la enseñanza es superior a la de cualquier otro recurso didáctico”. (Rodríguez, 2010; citado por Martínez, 2010: 248). No obstante, lo que hay implícito en su construcción y en su uso es lo que torna problemática su enfática implementación en las aulas de clase: los criterios del maestro para emplearlo, sus realizadores y el conjunto de ideas que sustentan su función en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Y es que, acorde con el análisis documental realizado al libro de texto, la violencia, es abordada con cierto solapamiento. Con mucho esfuerzo pareciese estar nombrada, cuando se hace, el término violencia en sentido general. Más allá de lo cual no se permite mucho el estudio en libro de texto del significado de violencia porque en lo sucintos que están los contenidos, literalmente, no se define.

El libro de texto que los maestros de ciencias sociales entrevistados usan en las tres Instituciones Educativas es *Hipertexto Santillana 9º*. Éste en sus diferentes unidades en lugar de violencia menciona guerra, terrorismo, conflicto, invasión, enfrentamiento,

estallido, combate, batalla, revolución, ataque, vandalismo, motines, desobediencia civil, masacre, lucha, magnicidio, ajusticiar.

Rastreo que pudiera sugerir la no conveniencia que existe en los libros de texto de referenciar directamente la violencia, definirla y mostrar su desarrollo en los fenómenos que presentan en su contenido.

Más aún, si no se menosprecia que el uso del libro de texto se corresponde más a intereses comerciales que a reflexiones y orientaciones pedagógicas. Jesús Rodríguez Rodríguez (2000) (Citado por Jaume (2010)) lo expresa: “[...] trabajos realizados en los últimos años indican que el profesorado selecciona los libros de texto y los materiales fundamentalmente a través de la información y propaganda que proporcionan las editoriales, priorizando esta opción por encima de otras, como la visita y consulta a librerías o a través de internet o el diálogo e intercambio profesional al respecto.” (p. 248) En otras palabras, inducido por criterios comerciales, el maestro, enarbola el libro de texto, el material que ya incluye un proyecto de maestro, una estructura y forma de contenidos definida como el baluarte de su función. Cantarero (2000) (Citado por Jaume (2010)) “ponen de relieve el rol claramente subordinado del profesorado al proyecto docente que se plasma en los libros de texto y otros materiales.” (p. 251). Lo cual sesga la relación del maestro con su contexto específico, pues, apelando a dicha fuente construida con criterios apoyados en intereses políticos y económicos, pierde de vista la reflexión sobre cada situación que podría proporcionar la producción académica y pedagógica, en este caso. La reconceptualización del conocimiento que hace el libro de texto, que no está a cargo de pedagogos que conozcan el contexto de implementación del libro de texto. Javier Marrero Acosta (2010) así lo expresa “editoriales, asesores pedagógicos y autoridades estatales y locales –cuya tarea es reproducir, no producir, conocimiento- actúan conjuntamente como agentes reconceptualizantes. Los acuerdos políticos y las necesidades educativas pueden alterar radicalmente la forma y la organización del conocimiento.” (p.224); Además, “el interés se pone en el desarrollo de prácticas y campañas políticas, centradas fundamentalmente en la

búsqueda del voto y reforzado por intereses económicos, lo que contribuye en buena medida a olvidar el interés pedagógico por el tema” (Martínez Jaume y Rodríguez Jesús, 2010: 257).

Hay razones suficientes para considerar que los libros de texto aparecen como auxiliares de la enseñanza para los maestros, al parecer, porque le evitan la *incomoda* tarea de seleccionar contenidos escolares. El trabajo de campo realizado permitió identificar y señalar este aspecto, los maestros cooperadores en nuestras primeras observaciones utilizaban concretamente el libro de texto Santillana para el desarrollo de sus actividades, en muchas ocasiones los temas a tratar se desarrollaban bajo guías que abordaban contenidos escolares tratados en los libros de texto y no eran solo tema de una semana sino de hasta dos y tres.

Empero, como lo trascendental del trabajo pasa por las concepciones que sobre violencia tiene el maestro con respecto a la selección de contenidos, se logró dar cuenta, con el trabajo empírico y teórico del enfoque cualitativo realizado que, las bases que las llevan a configurarse son: el libro de texto, el contexto educativo, la experiencia que el maestro tiene, como individuo, frente a situaciones de violencia y su formación académica. Uno de estos tres aspectos en mayor medida que los demás. Por ejemplo, el libro de texto y las experiencias frente a situaciones de violencia, en gran parte, configuran las concepciones de los maestros, puesto que, como se verá más adelante, el maestro somete su formación académica en función de aquello que plantea dicho manual atendiendo a sus recomendaciones y relegando a planos secundarios su conocimiento pedagógico.

Lo cual, en concreto, conforma las concepciones de los maestros entrevistados sobre violencia, definida así: como una construcción socio-cultural que se manifiesta tanto a nivel de estructura –indirecta- en donde no se ve claramente el actor que la propicia hasta de manera directa en donde con mayor evidencia es reconocible el autor de los hechos violentos. Dicho por alguno de ellos como la violencia *con sangre y sin sangre*. No se emparentan así, estas concepciones, con la idea de la violencia como propia al ser humano,

como uno de los maestros pudiera decir con *la violencia como parte del progreso humano*, más bien la agresividad podría estar de este lado de acuerdo al análisis comparado y filtrado con los referentes teóricos, porque cuando se mencionó violencia como innata al ser humano se equiparó, indistintamente, con agresividad.

Tales son los elementos que hacen parte de las concepciones de violencia en los maestros que, en última instancia, repercuten en la selección de contenidos, ya que, asintiendo con João Pedro de Ponte (1997) “[...] es posible ver concepciones como conjunto de posicionamientos que un profesor tiene sobre su práctica en relación con los temas relacionados con la enseñanza y aprendizaje [...]”. (p. 2) de modo que antes que el acto educativo, anterior a cualquier medio pedagógico, están las concepciones del maestro como influyente en la selección de contenidos.

Ahora, como ya se hizo notar, se procede entonces a presentar cada una de las categorías de análisis y las reflexiones que emergieron a raíz del problema en cuestión y del sustrato teórico presentado que, paralelamente, permitió iluminar la realidad observada en las tres instituciones observadas.

#### **4.1 Las concepciones sobre violencia y violencia social, de maestros en la selección de contenidos.**

En el mundo de la academia es conocida y tratada la dilata discusión sobre si el mundo es el reflejo de las ideas que se tienen de él o si éstas son producto de lo que hay en el mundo material. Relativo al campo filosófico, más concretamente, pertenece con mayor propiedad esta disquisición. La fluctuación entre una postura u otra, es decir, unos basados más en las ideas que en el mundo material-físico, y viceversa, ha dado origen a varias corrientes filosóficas.

Sin embargo, lo cierto es que hay una constante correspondencia entre las ideas y el mundo material. Pareciese como si una no se pudiera explicar sin la otra. Ortega y Gasset (2010) expresan que todas nuestras conductas, aun la intelectual, dependen de ellas. Para la presente investigación, puntualizada en asuntos curriculares, en esta ocasión, se ha mostrado que, efectivamente, muchas de las decisiones que se toman en la vida cotidiana pasan por las ideas, por el sistema de creencias, por los gustos, por las preferencias, en fin, por las concepciones que cada quien construye en el transcurso de su vida.

A este aspecto corresponde, en buena hora, decir que hablar de ideas y creencias es construir desde el lenguaje las partes que integran las concepciones. João Pedro de Ponte (1997) define las concepciones como una estructura mental general que incluye creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos. En otras palabras, en tan variados elementos se configuran y manifiestan las concepciones. De manera que en adelante indistintamente se puede hablar de creencias, significados, conceptos, reglas, gustos, etcétera, como concepciones.

De acuerdo con ello, delante de las concepciones está la realidad, o sea, las concepciones nos ponen delante de lo que es la realidad misma, a decir de Ortega y Gasset (2010). En este sentido, plantearse como objetivo develar las concepciones de los maestros sobre violencia equivale a penetrar, en la medida de lo posible, sobre gran parte de la vida privada de ellos; tarea nada sencilla.

Así, al preguntarles en concreto a los maestros sobre el concepto que tienen de violencia, la recurrencia más inmediata no fueron los referentes teóricos que la tratasen. El prejuicio que ciñe al maestro al conocimiento teórico más que al empírico en esta ocasión, no aplicó. Todo lo contrario, el conocimiento vivencial marcó la pauta en las respuestas de los entrevistados. Bien a través de sus propias experiencias o en las vivencias que han percibido en la sociedad nutrieron sus declaraciones sobre violencia.

Dicho esto, los maestros dispusieron en sus respuestas las causas que pondría tener la violencia que, con frecuencia, las ubicaron en la sociedad en general y casi nunca al interior de las Instituciones Educativas o en el individuo en particular. Para ellos, la escuela, es un microcosmos donde se ve, se repite y se propaga lo que está sucediendo en la sociedad. El maestro P.4 dice que:

*“las violencias no son producto de una situación que se presenta en la institución sino que son el reflejo de la situación misma que vive el país. Desde la aparición del narcotráfico, desde la desinstitucionalización de Colombia, desde la aparición de tanto grupo formado al margen de la ley, del manejo despiadado de las comunicaciones y de la imagen permanente de la violencia que vivimos en el acontecer diario esto hace inviable ciertas situaciones que terminan indefectiblemente en la escuela, porque nosotros pensamos que los jóvenes hoy en día tienen dificultades en las familias, en los hogares; ya la familia no es el núcleo fundamental del estado, porque el estado en eso ha fallado, entonces la familia está tomando otros rumbos y sólo encuentra apoyo en la escuela”.*

Si se descompone la respuesta se nota que la violencia es ligada tanto al ámbito público como al privado. El profesor P.4 toma la historia del país para mostrar las causas exógenas que pudiera tener la violencia, a saber, las situaciones que en la exterioridad del individuo lo condicionan a convivir en un contexto violento. La aparición del narcotráfico, de los grupos al margen de la ley, la desinstitucionalización de Colombia, el mal manejo de las comunicaciones y la imagen violenta que tiene el país son las razones de P.4 para explicar las causas que, según él, determinan el ambiente que tiene la escuela.

Pues, a las situaciones por las cuales ha pasado la historia del país le confiere, P.4, el hecho de que, en el ámbito privado, la familia no sea el núcleo de la sociedad en virtud de lo cual

atraviesa por tantas dificultades y, por consiguiente, la escuela se torna en algo que pudiera ponerse como depositaria de falencias familiares y estatales.

P.4. con vehemencia cree en esta postura, puesto que, en el énfasis de su argumentación sostiene que: *“Colombia es uno de los países más violentos del mundo que vienen desde la colonia y que después se trasladó a la formación de los partidos políticos, a la reunificación de la república, y que fue pasando hasta tener una guerra civil como la de los mil días porque había una hegemonía conservadora.”*

Notándose que nada cambiante ni dispuesto a reconsideración tiene la creencia de este maestro en que todo lo que pasa por el sujeto es porque antes sucedió en la sociedad. Las nociones históricas que tiene P.4 sobre la realidad Colombia le suministra el filtro para definir violencia y, como diría Frank Pajares citado en Javier Marrero (2010) *“Conocimiento y creencias están interrelacionados, pero el carácter afectivo, evaluativo y episódico de las creencias se convierten en un filtro a través del cual todo nuevo fenómeno se interpreta.”* (p. 230).

La violencia para este maestro P.4 se da a nivel general en la sociedad y fragmenta esferas de la vida más privada como la escuela y la familia. Al igual que, desde esta creencia, la violencia surge de la violencia.

El maestro P.3, indistintamente del anterior, frente a las experiencias que ha tenido con hechos de violencia, recurre en su argumento a concepciones que la ligan a aspectos externos a la institución Educativa y al individuo como tal, pues dice:

*“es de lo que más me cuida, de que el muchacho no quede resentido, ellos quedan muy resentidos de tanta violencia que ha existido en Colombia pero, en el mundo también. Ahora vos mencionabas lo de las guerras mundiales, son temas que en grado noveno hay que analizar bien, entonces como después de que el hombre llega al tanto de su saber,*

*Europa misma llega a ser la cuna de tanto desarrollo académico y cómo llegan a haber 55 millones de muertos en la segunda guerra mundial, muchísimos millones en la primera como sin motivo, no existe razón. Una historiadora muy valiosa llamada Diana Uribe dice “por Dios, la razón se suicidó” entonces cómo es que estando en el máximo desarrollo nos enfrentamos de esta manera hasta llegar a las bombas atómicas de destrucción masiva; entonces se trata de hacer este análisis que el hombre que razona no puede llegar a tener en su vida tanta violencia.”(2012)*

Con mucha semejanza, por eso indistinto esta respuesta a la anterior, en tanto la importancia que le confieren a lo que sucede en la sociedad y sus consecuencias en el resentimiento del individuo, como diría el maestro P.4. Pero muy distinto el origen intrínseco que los maestros P.3 y P.4 le dan a la violencia. Como se vio, para el maestro P.4, la violencia emana de la violencia, diferente a como el maestro P.3 habla del conocimiento, la máxima expresión de la razón, como causante de la violencia. Los ejemplos que cita este maestro respaldan esta hipótesis: cita a Diana Uribe para decir que la razón se suicidó, menciona a Europa como la cuna del desarrollo académico pero donde sucedieron dos guerras mundiales, alude a la construcción de las bombas atómicas y sopesa la razón y la violencia en el ser humano. Todo para conducir a la definición de la violencia producto del desarrollo humano.

No obstante, no se aleja mucho de la respuesta del maestro P.4; sigue diciendo el maestro P.3:

*“la violencia para mí es la inequidad, cuando un joven no se siente acompañado desde la familia, desde la sociedad y el estado es un joven vulnerable a cualquier proceso violento y de hecho nuestros jóvenes son muy vulnerables, son jóvenes sin familia, jóvenes donde la familia existe pero no hay seguridad social, con un empleo digno y son jóvenes con problemáticas difíciles de solucionar en cualquier institución educativa, esto en mucha parte tiene que solucionarlo es el estado.”(2012).*

Aunque permite conjeturar que con la idea que maneja de violencia tiene, al mismo tiempo, una idea de Estado asistencialista. Para este maestro el Estado debe solucionarle al individuo gran parte de los problemas que tiene. Para el maestro P.3 no es casual la vulnerabilidad de los jóvenes en edad escolar, sino que corresponde a la inequidad que el Estado no ha sido capaz de solventar. De lo cual se podría interpretar que se deja cierto vacío en la función de la educación y el educador en el fenómeno de violencia presente en el individuo y en la sociedad. No es aborda la competencia de la escuela y el maestro en este sentido, lo cual podría sugerir la siguiente alarmante afirmación: hasta que el Estado no contribuya a la solución de los problemas la educación no podrá hacerlo.

Alarma porque se está cortando el carácter independiente y comprometido con la formación, a pesar de las vicisitudes, de la educación. Se le niega la posibilidad de cambio a la función del maestro confiriéndosele únicamente al Estado que, desde el punto de vista administrativo, tiene facultades de realización por medio de la educación pública. Por lo tanto, tácitamente, atribuirle toda la responsabilidad de la violencia al Estado es reconocer lo gran responsable que es la educación pública para que ella se presente, se propague o se cambie. Luego, decir que la violencia es producto de lo que el Estado no ha podido solucionar es decir que la educación pública es responsable de buena parte de lo que ha acaecido en el país en materia de violencia y que, el maestro, con estas respuestas se está eximiendo de contribuir con sus acciones al cambio.

El maestro P.6, por su parte, en línea con lo anterior expresa que violencia: *“Es el desacato normal que hay a nivel nacional y a nivel mundial donde las personas quieren a realizar través de la fuerza todo lo que no se puede normalmente, hacer lo que sea, desafortunadamente toda esa violencia que tiene los grupos insurgentes se está transmitiendo a los colegios.”*

Nada diferente, en primera instancia, en relación con las demás respuestas en la medida en que la violencia, antes que nada, proviene de las tensiones sociales. Añade, eso sí, en segundo momento, este maestro, un elemento que antes no se decía explícitamente: fuerza.

Con esta palabreja se está dando a entender una esfera póstuma a las maneras tradicionales, normales de acuerdo al maestro P.6, en las que los seres humanos buscan sus realizaciones. Pero que se hace frecuente en los grupos insurgentes y de ahí a los colegios.

Además de que, defiende la visión generalizada de la violencia en la presencia de todos los países subdesarrollados: *“Para mí la violencia, como se ha dado desde los años cincuenta, eso se da en todos los tiempos con el tiempo de la chusma en los años cincuenta, luego en los años sesenta y setenta con la guerrilla, yo creo que eso en los países más que todo subdesarrollados mantiene mucho índice de esta situación, ya los países desarrollados ya hay una tendencia de organización políticos, económicos y todo entonces ya no se ve con toda esa propiedad...y que es un mal necesario porque a partir de allí vemos nosotros que Colombia recibe mucho dinero y eso hace parte de la reestructuración económica del país”*(Entrevista Maestro P.6, 2012).

Y es que, el maestro P.6 incorpora aparte de la fuerza en la violencia, no dicha antes de llegar a sus respuestas, la necesidad de la violencia para la reestructuración del país económicamente. En los sucesos que arman la historia del país encuentra este maestro los motivos para validar la violencia. Si se toma como punto de partida las respuestas de ese maestro P.6 en su conjunto, con un simple juego de palabras, se puede llegar a afirmar que la violencia para él es una instancia posterior a la que normalmente los individuos apelan para su realización, por consiguiente, válida en las relaciones humanas como en las esferas de la sociedad, sobre todo, de los países subdesarrollados pero que los grupos insurgentes han tomado como propia.

Se reconoce así, a propósito del sustrato conceptual que respalda el trabajo de investigación, que con estas declaraciones los maestros no están hablando de otra cosa que del constructo social y cultural que produce la violencia. Las consideraciones sobre violencia de los maestros hasta aquí descritas están enraizadas con lo que conceptual Jean-Marie Domenach define violencia, diciendo que es “[...] históricamente, un fenómeno humano” como Corsi Jorse y Peyrú Graciela (2003) expresan que la violencia es “[...] una

modalidad cultural, conformada por *conductas destinadas a obtener el control y la dominación* sobre otras personas” (p. 20), puesto que para ellos, antes que nada, la violencia sucede y se desarrolla de acuerdo al contexto en el que se da; es un producto humano que hace que el individuo sea “[...] pacífico o violento según su propia historia individual y la cultura a la que pertenece” (p. 20).

Diferente es, cuando otros maestros catalogan la violencia como propia al ser humano. Ahí se están refiriendo en vez de violencia a agresividad, debido a que, según los referentes conceptuales considerados, cuando como el maestro P.2 señala:

*“Violencia... bendita violencia. Yo no diría maldita violencia. Todo es necesario en la vida. La violencia es cuando yo no estoy de acuerdo con algo y yo me molesto y yo me disgusto y yo reacciono de una manera ofuscada. Ahí estoy yo traduciendo violencia. Hay diferentes tipos de violencia y la violencia como tal es parte del progreso, de la transformación del ser humano porque eso quiere decir que no todo está bien y la violencia casualmente se genera cuando no hay entendimiento, no hay acuerdo para ir dirimiendo esas diferencias porque cada quien quiere imponer sus puntos de vista. Ahí ya la gente se va violentando, se va disgustando que es lo mismo casi. La violencia para mí es como estar brava. Ya cuando se habla en sí del término de violencia es cuando se encrudece más y hay otras situaciones pero la violencia como tal es cuando yo no estoy de acuerdo con algo y me disgusta porque lo que yo creo que debe ser no tiene que ser.”.*

Antes de clasificar si es a violencia a lo que se está refiriendo este maestro, cualquiera sea su denominación, lo que queda en claro es que no se aborda la violencia como algo perdurable en el tiempo. Se establece más bien una relación entre un estado de ánimo y violencia. El maestro P.2 diría que es como estar brava o disgustado. Con esto, a una extrema alteración del estado de ánimo se le adjudica el término violencia, en consecuencia a algo efímero estaría vinculada. Se le podría cuestionar entonces, a este punto de vista, con la mirada puesta a lo que sus colegas maestros antes habían mencionado como causas históricas de la violencia en el país: ¿si la violencia es como un estado de ánimo por qué ha

durado tantos años este flagelo en el país? ¿La violencia en Colombia es una excepción de estado anímico social y perdurable en el tiempo?

Razón por la cual, este maestro, no se está saliendo de los límites en los que es considerada la agresividad, es decir, en donde se establece que “el ser humano es agresivo por naturaleza [...]” (p. 20) como sostienen Corsi Jorse y Peyrú Graciela (2003); y que prosiguen: “De este modo, la *agresividad* es una potencialidad de todos los seres vivos” (p. 20), lo cual no la se hace mala ni buena, simplemente la evidencian como innata al ser humano. Pues, de acuerdo a como estos mismo autores plantean: “Los componentes genéticos dotan al ser humano de un potencial de agresividad, lo cual no tienen por qué considerarse negativo, ya que la agresividad permite a las personas vencer dificultades, abrirse camino en la vida y reproducirse sobre la tierra [...]” (p. 20).

Pero que aun sustituyendo violencia por la idea de agresividad, debido a como se dio la respuesta, no queda la misma exonerada de análisis. Si estuviera la agresividad, tal y como respaldan los teóricos, a lo largo de la respuesta, se podría hacer los siguientes cuestionamientos: ¿por qué algo natural en el ser humano, como la agresividad, no se ha podido regular? ¿Es culpa del sistema moral colombiano que las diferencias se resuelvan con el mayor grado de agresividad? ¿Si la agresividad no es mala en sí misma a qué se debe buena parte de los problemas del país y su imagen violenta ante el mundo? Como no habló de agresividad si no de violencia, el maestro P.2 con su respuesta, entraría en contradicción con las experiencias que ha tenido Colombia en su historia con referencia a la violencia, al igual que el maestro P.6 cuando la válida y la vio necesaria para el desarrollo económico del país.

Situación que denota lo perdurable e infranqueable que es una creencia, tal cual como Javier Marrero (2010) cita de Pajares: “Las creencias se forman en edad temprana y tienden a perpetuarse, superando contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escuela o la experiencia.”(p. 230).

Otra cosa que se hace con frecuencia en las respuestas de los maestros, en medio de tantas generalidades dichas por ellos, son las distinciones entre los tipos más notorios y los más sutiles de violencia. Al respecto, el maestro P.3 muestra que : *“hay de todo tipo, mira la violencia puede ser con sangre o sin sangre, como dice un autor en un libro muy agradable que se llama el derecho a la ternura y la ética para amador otro texto muy bueno para analizar, donde se habla que la violencia no sólo es la sangre la violencia también es verbal, la violencia es el ataque permanente con frases hirientes, con trato inadecuado, con menosprecio del uno por el otro; esa violencia ahí es de las más difíciles y de la que se habla poco.”*.

Paralelamente el maestro P.7 responde: *“Para mí el concepto de violencia es que haya manifestaciones hacia una persona, puede ser de tipo mental, o sea, en forma verbal, en forma física y esas manifestaciones son en forma violenta, es decir, con palabras soeces o con hechos concretos, como un golpe o una pelea, o lo que llaman ahora el bullying. Es la agresión física hacia alguien, ya sea verbal o física.”*(2012). Y en concordancia el maestro P.1, concluye: *“violencia es violentar los derechos del otro en forma verbal o de hecho.”*(2012).

Lo cual permite llevar a decir que, Joan Galtung (1995), denominó a esto violencia directa, estructural y latente. No sin antes precisar que a lo que el maestro P.5 llama *“hechos que realiza una persona por medio de los cuales, violenta a la integridad personal o derechos fundamentales de otro ser humano”*, Jean-Marie Domenach (1981), refiere el *“uso de una fuerza, abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo, o de un grupo, algo que no quiere consentir libremente”* (p. 36) e igual que el maestro P.5, llama violencia; de donde saca las tipologías que argumentan los maestros P.3, P.7 y P.1. Una es la *personal o directa*; allí hay un actor claramente identificable que comete la violencia, como el que ejecuta la violencia verbal, las frases hirientes, el trato inadecuado, el que menos precia al otro, tal y como lo expresa el maestro P.3 y que el maestro P.7 completa con el que manifiesta hacia otra persona violencia de forma física o mental.

Otro de los tipos de violencia que se pueden analizar en la muestra de maestros entrevistados, es la que Joan Galtung (1995) propone como *estructural o indirecta*, definida como la que se realiza sin que esté la presencia de un actor sino que el artífice es la estructura de una institución o la sociedad misma; ésta se encuentra “[...] edificada dentro de la estructura, y se manifiesta como un poder desigual y, consiguientemente, como oportunidades de vida distintas” (p. 320), observando que dentro de esa denominación caben las anteriores definiciones dadas por los maestros, esto es, aquellas donde refieren a causas externas al individuo y las Instituciones Educativas (si bien ésta podría ser causante de la violencia estructural) en la generación de hechos de violencia.

En ese sentido, cuando el maestro P.4 dice: *“las violencias no son producto de una situación que se presenta en la institución, sino que son el reflejo de la situación misma que vive el país. Desde la aparición del narcotráfico, desde la desinstitucionalización de Colombia, desde la aparición de tanto grupo formado al margen de la ley, del manejo despiadado de las comunicaciones y de la imagen permanente de la violencia que vivimos en el acontecer diario esto hace inviable ciertas situaciones que terminan indefectiblemente en la escuela, porque nosotros pensamos que los jóvenes hoy en día tienen dificultades en las familias, en los hogares; ya la familia no es el núcleo fundamental del estado, porque el estado en eso ha fallado, entonces la familia está tomando otros rumbos y sólo encuentra apoyo en la escuela.”* Se ve claramente que este maestro está hablando es de violencia *estructural o indirecta*, como precisamente lo conceptualiza y entiende Galtung (1995). Y si bien, dicho maestro no lo nombra de tal manera, se ve que es conocedor de la misma. El maestro también estructura sus concepciones además con su ejercicio reflexivo y profesional.

Así mismo, cuando el maestro P.3 refiere que *“la violencia para mí es la inequidad, cuando un joven no se siente acompañado desde la familia, desde la sociedad y el estado es un joven vulnerable a cualquier proceso violento y de hecho nuestros jóvenes son muy vulnerables, son jóvenes sin familia, jóvenes donde la familia existe pero no hay seguridad*

*social, con un empleo digno y son jóvenes con problemáticas difíciles de solucionar en cualquier institución educativa, esto en mucha parte tiene que solucionarlo es el estado”* se ratifica el análisis realizado, toda vez que dicho maestro entiende que hay una conexión entre las desigualdades sociales y el hecho violento, su manifestación.

En síntesis, en las concepciones del maestro, recapitulando lo que se decía en la introducción de este capítulo de *Significación: análisis y resultados*, sobre violencia, la conciben como una construcción socio-cultural que se manifiesta tanto a nivel de estructura –indirecta- en donde no se ve claramente el actor que la propicia hasta de manera directa con mayor evidencia reconocible del autor de los hechos violentos. Dicho por alguno de ellos como la violencia *con sangre y sin sangre*. Pero sin mucha relación, con la idea de la violencia como propia al ser humano como uno de los maestros pudiera decir con *la violencia como parte del progreso humano*, más bien la agresividad podría estar de este lado de acuerdo al análisis.

No obstante a la semejanza en las respuestas en la medida en que los maestros mencionan la violencia estrechamente relacionada con lo que acontece en la sociedad, hay una marcada diferencia al interior de las respuestas. A la violencia le ajustan varias causas: fruto de otro hecho violento, producto del mayor grado de progreso humano, del conocimiento; resultado de las situaciones histórico-sociales del Estado y que tiene aparición derivada de un estado anímico por lo cual podría a ser efímera. Indudablemente, el común denominador en lo encontrado en el trabajo de campo fue ver a la violencia como externa al individuo y a éste como una víctima de aquella, por eso se clasificó lo que ellos dijeron en *violencia estructural* que, sin lugar a dudas deja cuestionamientos como: ¿cuál es la responsabilidad de cada individuo en la violencia? ¿En la estructura social no subyacen individuos que producen el equilibrio o desequilibrio de ella?

También la manifestación de la violencia en la sociedad no fue denigrada propiamente por los maestros entrevistados; para algunos es válida su aparición aunque desde diferentes perspectivas. Por un lado, connatural a la diferencia de todo ser humano tiene que surgir la

violencia y, por el otro, para la re-estructuración económica del país esta, la violencia, ha ayudado mucho, entendida además, como una instancia posterior a la que normalmente se realizan los seres humanos. Desde luego, ¿cuál es la instancia normal de realización humana? Faltó por aclarar de cierto maestro en la respuesta, pero si a ella se le atribuye el diálogo, la salida racional, o cualquier otra que no sea la violencia, el hecho de que ponga a ésta como etapa diferente es porque se toma en cuenta como forma de actuación humana válida.

En suma, como en casi todo lo parece problemático en Colombia, hay mucho recelo con asumir responsabilidad frente a la violencia. Cada uno defiende su lado. Como las voces de los entrevistados estuvieron encarnadas en los maestros, a ellos mismos y a la educación, le dieron cierto carácter de exención en su responsabilidad ante fenómenos de violencia.

#### **4.2 Escuela y contexto en las concepciones de los maestros.**

Mediante el estudio empírico y contraste con la elaboración conceptual, podemos observar que las concepciones que tienen los maestros sobre violencia social en los contextos de las instituciones como lo son el barrio y la ciudad, así como al interior de la escuela, están ligadas directamente a la experiencia que como individuo tiene el maestro frente a situaciones de violencia, que asocia a su vez con la realidad que se desprende de dicho contexto y que media entre las dinámicas que están por fuera de la instituciones, al igual que las que se filtran al interior de las mismas, es decir, que si la violencia es “[...] una modalidad cultural, conformada por *conductas destinadas a obtener el control y la dominación* sobre otras personas [...]” (Corsi y Peyrú, 2003 :20) es el contexto de las instituciones educativas una referencia directa de los modos en que las conductas violentas son manifestadas, y que indudablemente permean el discurso tanto de los estudiantes, familias y por supuesto del maestro. Por ello, es significativa la importancia que tiene el contexto en la experiencia profesional del maestro pues, es en ella, donde se ve directamente afectado.

Podría pensarse entonces que en la medida en que el maestro está familiarizado con las formas de violencia social del contexto y con los actores que están sumergidos en dichas problemática que se hacen visible cuando afirman el maestro P.3 *“que es normal que hallan a los alumnos dedicados al expendio o consumo de alucinógenos y esto muestra una señal de agresividad o de irreverencia de algunos jóvenes que tienen dificultades de tipo familiar o social o que ya hacen parte de la problemática que vivimos. Entonces esto es una realidad que nos la podemos ocultar pero que vuelvo y repito se nota, se ve y dificulta la labor del magisterio no sólo a nivel personal sino a nivel de toda la institución; es un fenómeno que no solo se presenta en esta institución sino en la mayoría de las instituciones educativas de Medellín”* Podría pensarse así, que se desprenden dos sentimientos que son indisolubles por apelar directamente al papel que desempeña el maestro: sentimiento de vulnerabilidad y sentimiento de responsabilidad frente a la violencia.

El sentimiento de vulnerabilidad que el maestro siente frente a su profesión tal vez desprende varios asuntos donde, como primera medida, se trata de explicar en el discurso expuesto por los maestros, una relación entre la sociedad y las manifestaciones que se presentan al interior de las instituciones educativas. El maestro P.2 afirmaría a este respecto que *“...en la escuela es en donde confluyen todos los conflictos que hay en la sociedad, en la casa, en la familia y como la familia de ahora es tan vulnerable; son familias disfuncionales, entonces el docente recibe todo eso”* *“Siempre hay niños muy rebeldes, muy difíciles, pero eso es resultado de su hogar, de la misma sociedad que vivimos, esa es la conclusión a la que he llegado. La dificultad con los alumnos y casi siempre es un resultado de la sociedad que cada día está más indolente con uno mismo entonces se ve reflejado en ellos”*.

Luego, como segunda medida, están también las referencias que hacen directamente los P.E.I de las tres instituciones tenidas en cuenta para esta investigación, en la cual se hace alusión entre otras cosas, a asuntos tales como: en la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, José Celestino Mutis e Inem José Félix de Restrepo están inmersas en

contextos de violencia directa, es decir, se encuentran en medio de múltiples situaciones de violencia social como lo son: sicariato, drogadicción, pandillas juveniles, violencia intrafamiliar, prostitución juvenil, embarazo no deseado, pobreza, problemas que podrían devenir en asuntos de violencia entre los integrantes de la comunidad educativa y que contribuye de cierto modo a que los maestros tengan cierta permisividad en las conductas violentas que se dan por sentadas porque provienen de las dinámicas que se dan por fuera de la institución, manifestando explícitamente el maestro P.1 que *“a veces por evitarlos nos podemos meter en problemas, en dificultades, y por hacer lo contrario también. Los extremos nos conllevan a esas dificultades y es que eso es el país que vivimos. El país del miedo, del temor y ya no podemos actuar libremente, poner una idea porque hay personas que las tergiversan, entonces eso es muy inseguro. La inseguridad nos tiene con tanto miedo día a día que nos cohibe a veces de cumplir con las funciones”*.

El sentimiento de responsabilidad aflora como un cumplimiento del deber que es inherente a su profesión, por ende, y como lo resalta la investigación de Antonio Gomez Nashiki (2005) *Violencia e Institución Educativa*, la violencia que se da al interior de las escuelas ha pasado a ser vista como fenómeno “normal”, lo cual motiva a que la violencia escolar se reproduzca y perpetúe, debido a esto, surge la representación orientadora del maestro dentro de las instituciones, impidiendo que el contexto, pero en especial las vivencias familiares no modifique las conductas estudiantes, viéndose reflejado ello cuando el maestro P.4 afirma que *“no podemos desconocer donde vivimos, ni a qué nos tenemos que enfrentar diariamente, pero el análisis es siempre en contra de la violencia, análisis que uno debe hacer siempre para que ellos entiendan que sí estamos ahí no podemos ser atrapados por esa violencia; todo lo contrario es estar permanentemente buscando la conciliación “muchachos a trabajar la conciliación, no podemos ser violentos” las reflexión es diaria, diaria y finalmente se logran muchas cosas favorables, se recuperan muchos jóvenes que terminan siendo líderes muy valiosos dentro de la comunidad educativa, dentro del municipio de Medellín y muchos con una proyección muy elevada. Salen con un proyecto de vida definido, los estudiantes de acá, los que logran superar*

*barreras, obstáculos y salir adelante, son muy buenos en la universidad y en el campo laboral". Y además también se le sumará el maestro P.7 cuando hace referencia a situaciones de violencia al interior de la Institución José Celestino Mútis "(situaciones) de violencia, muchas rencillas, muchas peleas entre los muchachos, las niñas por cualquier muchacho se halan sus cabellos, los muchachos muchas veces por cosas más difíciles de explicar, digamos así, usted sabe que la droga está invadiendo las instituciones educativas, como que no hay un freno en el hogar".*

De lo anterior podría pensarse que al relacionar la triada Contexto –Escuela- Concepciones, se parte de entender que el ámbito educativo se desenvuelve en un contexto que interviene no solo en la vida institucional, sino que es determinante en el desempeño profesional del maestro, pues, en la medida la violencia social de contexto se filtre y se una a las dinámicas propias que existen al interior de la escuela, sobrevienen situaciones que irremediamente necesitan la intervención directa o indirecta del maestro, ya sea desde el currículum en acción, es decir, el tratamiento académico que se le den a dichas problemáticas o en la aplicación de correctivos o sanciones propuestos desde las normativas institucionales; pero es sin lugar a dudas, desde las concepciones forjadas a partir del mundo experiencial, académico y relacional que toma partida el maestro ya sea como agente modificador o perpetuador de las conductas resultantes de la relación institución educativa-contexto, pues no hay que olvidar que “Las concepciones constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontece, porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma[...]" (Ortega y Gasset, 2010: 10) .

Lo anterior es de suma importancia si se tiene en cuenta que la intervención del maestro trae consecuencias no solo en su desempeño como profesional docente, sino que lo expone como individuo, consecuencia por demás de los sentimientos anteriormente señalados, el ejemplo más conciso de ello lo muestra la siguiente afirmación del maestro P.7 “Una vez acá en el colegio, un muchacho le pego a un compañero (profesor) y antes de que le pegara a ese profesor toco a la puerta, me pregunto “¿profe acá esta fulanito de tal?” yo

*le dije “no, acá no está” y así vino otras vez a preguntar y yo de nuevo le dije que no estaba. Luego me dijeron que ese muchacho le pego a un profesor, o sea si yo le hubiera contestado en una forma incorrecta a lo mejor yo habría sido el golpeado y la recompensa de la Secretaria de Educación ¿Cuál fue? Retirar al profesor de aquí, donde estaba bien y mandarlo para un lugar lejano, para que pague las culpas que no tenía, eso es triste”*

### **4.3 El maestro y la selección de contenidos escolares**

La selección de contenidos escolares por parte del maestro tiene como referencia el currículum, un proyecto y una opción cultural que abarca los contenidos que se deben impartir y aprender en los diferentes niveles educativos; sus contenidos se enmarcan en la legislación educativa y en los lineamientos de la administración institucional. El currículum guía la labor del maestro, sin embargo aunque es referente obligado, pareciese no responder directamente a la pregunta sobre qué conocimientos se deben enseñar en un contexto determinado porque aparte de lo que oficialmente llega a las instituciones educativas para enseñarse, hay otros elementos importantes que son articulados al currículum para moldearlo, adaptarlo al contexto y ponerlo en acción.

Esos otros elementos que influyen en la selección de contenido escolar pueden ser múltiples. Los diarios de campo y las observaciones realizadas en la práctica pedagógica, señalan que en el área de ciencias sociales del grado 9° de las instituciones educativas objeto de estudio, los maestros utilizan el libro de texto como material educativo por excelencia para abordar contenidos específicos. Esto sugiere una selección implícita del conocimiento a través de dichos manuales.

Para dicha selección otro aspecto importante es la formación académica y la experiencia de los maestros. Licenciados en programas afines a las ciencias sociales, con diferentes postgrados y múltiples diplomados, con un promedio entre los 20-35 años de carrera en el magisterio, condición que según los maestros les ha permitido adquirir conocimientos,

modificar prácticas y tomar diferentes decisiones al seleccionar y llevar al aula un contenido.

Por otra parte las concepciones aparecen como elemento no menos importante. Las entrevistas ponen en evidencia que estas concepciones están respaldadas en la experiencia del maestro, es decir, las vivencias particulares de cada uno de ellos en las instituciones educativas donde se han desempeñado. Por consiguiente, las concepciones que tiene el maestro a la hora de la selección de contenidos, al parecer se convierte en una influencia directa e indirecta en las múltiples determinaciones curriculares y en su desempeño profesional. No se puede negar que vislumbrar aquello que está ahí, pero no de manera visible, las concepciones, determinan la subjetividad del maestro y el acto educativo, pues como señala Marrero (2010) “las concepciones y conocimientos prácticos son uno de los filtros más importantes en la selección, organización y transmisión de los saberes” (p. 228). Y se debe resaltar también que “a partir de esas concepciones previas, el profesorado cambia, modifica, altera, estropea, desarma, destruye o innova, lo que se enseña en las aulas” (p. 228).

Así pues al maestro se le delega la responsabilidad sobre lo que se enseña y se aprende en las aulas de clase, por tal motivo develar aquello que configura su práctica es importante en este trabajo.

### **La formación y la experiencia maestro en la selección del contenido escolar.**

Es de interés el contenido escolar que se selecciona para ser llevado al aula. La violencia necesita ser interrogada y es sobre la cual se cuestiona al maestro: ¿Cuál es su formación y su experiencia en la educación? ¿Qué concepción tiene sobre la violencia?, ¿Cómo selecciona contenidos para abordar la violencia?, ¿desde qué fuentes la aborda? Preguntas que a través de la teoría dan luces para entender el porqué de las decisiones curriculares del maestro.

Un saber proporcionado a través de la experiencia puede estar carente de teoría o técnica porque fácilmente este puede reducirse al objeto. La experiencia determina ciertas decisiones, acciones y determinaciones, posibilita modificaciones en la vida personal de los sujetos; los docentes en su quehacer viven estas experiencias, y modifican sus prácticas en función del saber que le proporcionan.

Lo anterior es de suma importancia si se lee en lo planteado por la maestra P.3 del INEM José Félix de Restrepo, normalista, Licenciada en ciencias sociales, con especialización en dificultades del aprendizaje y con mas de treinta años de experiencia en la educación; habla de los aspectos que han marcado su vida; se vislumbra el colegio como elemento estructurador y configurador de experiencias educativas, sociales y violentas, señala con vehemencia y convicción: [...] *“los estudiantes vienen de los barrios mas recónditos, difíciles, donde se presentan todas las condiciones duras de Medellín, eso mismo lo traen acá, y hay momentos en los que se desborda, la misma violencia que ellos tienen en los barrios se desborda en la institución”* , enfatiza en un problema común en la ciudad, conoce y sabe que son parte de la cotidianidad de los estudiantes, reconoce que se deben abordar desde la escuela aunque la solución no es exclusiva de la institución.

Su formación académica y la experiencia que le dan todos sus años en la educación, le permiten reconocer el contexto violento de la ciudad; la selección de contenidos que hace se sustenta en lo que ve y percibe en su entorno inmediato, la escuela; entrelaza y estructura esto a su formación académica cuando expresa dicha maestra P3 *“el aporte es académico, desde la historia, la geografía, las competencias ciudadanas”* y con respecto a la violencia dice *“la reflexión es siempre en contra de la guerra, en contra de la violencia y lo poco que le puede aportar a un joven, a un país, a una nación estar en guerra. La reflexión es diaria, constante, recurrente en los jóvenes, pues la única manera de abordar el tema es primero conociendo lo que ocurre a nivel local para luego conocer lo que ocurre nacional”*

En la institución educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, la maestra P2 con 43 años de experiencia en la docencia, licenciada en ciencias sociales, con postgrado en historia y

geografía, comparte la misma visión del problema, considerando que las problemáticas del colegio son las mismas de la ciudad al señalar *“Siempre hay niños muy rebeldes, muy difíciles, pero eso es resultado de su hogar, de la misma sociedad que vivimos, esa es la conclusión a la que he llegado”*. En sus clases tiene en cuenta sus vivencias y experiencias obtenidas en clase de civismo, señalando que *“[...] aprovecho en mis clases para impartir esas enseñanzas, experiencias y resultados que he obtenido de toda esa educación que tuve a través de todo mi recorrido como estudiante y como docente”* Lo anterior indica una cosa. Y es que la manera de seleccionar contenidos escolares está muy relacionada con la formación académica y la experiencia del maestro en diferentes áreas, el tratamiento que le da a temas relacionados con la violencia por ejemplo, es fruto de sus años y de la práctica que como maestra ha realizado.

El maestro P.6 Licenciado en geografía e historia de la Universidad de Antioquia, con postgrado en desarrollo humano de la Universidad de Pasto, postgrado en educación personalizada de la Universidad Católica de Manizales y con 23 años de experiencia en la docencia, actualmente maestro de la institución educativa José Celestino Mutis señala *“[...] mi experiencia docente ha sido algo fuertecita, sin embargo me ha ayudado mucho en mi formación personal e intelectual porque he adquirido conocimientos importantes tanto de los muchachos como de los mismos compañeros en la parte administrativa, en la parte pedagógica, en la parte cultural”* La relación con el contexto donde se ha desempeñado, los encuentros y desencuentros con maestros, alumnos y administrativos han configurado conocimientos escolares necesarios para afrontar lo que el mismo contexto le exige como maestro, igualmente esta experiencia configura diferentes miradas, lo lleva a adoptar diferentes mecanismos y actividades para desarrollar las clases, abordar temas específicos y responder lo que le dicta su entorno inmediato.

En las acciones del maestro se pueden vislumbrar además, las decisiones en torno a la selección de contenidos, tal y como ya lo anunciaba Beltrán (1994) y Marrero (2010). La

formación académica así como la experiencia del maestro dan pautas para realizar esa elección.

### **Selección de contenidos a partir del libro de texto**

El maestro centra la selección del contenido escolar en el libro de texto. Se reconoce la importancia que estos manuales tienen para la planificación de las actividades; contenidos que son específicos para diferentes niveles educativos. Ahora bien, los libros de texto aparecen como auxiliares de la enseñanza para los maestros, le evitan la incómoda tarea de seleccionar contenidos escolares, porque presentan una selección y una estructura definida para abordarlos, lo que para el maestro es aceptable.

Un libro de texto se convierte en un dispositivo que regula la acción del maestro y, en concordancia con Prendes (1994), estos manuales son específicos y actúan como auxiliares de la enseñanza, promotores del aprendizaje, facilitadores por así llamarlo del acto educativo. No obstante, la práctica pedagógica, los diarios de campo y las entrevistas nos demostraron que son algo más que auxiliares, son el sustento teórico de los temas abordados, al menos así lo expresa el maestro P.5 del INEM José Félix de Restrepo cuando se le pregunta si utiliza el libro de texto y lo considera pertinente para tratar contenidos escolares: *“sí, utilizamos el libro de texto en una presentación especial que hay aquí en esta institución educativa, lo aprendí al llegar aquí pero del libro de texto hay que hacer todo un trabajo de preparación de la clase que aquí se llama la guía pedagógica. Entonces esa guía es como un texto para el estudiante, contiene contenidos, actividades, talleres que el estudiante debe desarrollar para de alguna manera lograr una buena participación del estudiante, y no que el ejercicio de la clase sea la clase magistral del educador y el estudiante pueda acceder directamente a los contenidos y los conceptos”* (2012).

La respuesta anterior, a la luz de la teoría consultada, demuestra que no hay claridad y consciencia sobre lo que implica la acción reconceptualizante que ejercen agentes como el

Estado, y los agentes de la economía en concreto los editores del libro de texto que utilizan, pues Marrero (2010) señala que “Editores, asesores pedagógicos, y autoridades educativas estatales y locales cuya tarea es reproducir, no producir, conocimiento- actúan conjuntamente como agentes reconceptualizantes” (p. 224); es decir, no se tiene presente que permitirle al joven acceder directamente a los conceptos desde el libro de texto, mas que una apropiación conceptual del tema generaría confusión en torno a lo que allí se plantea, pues su estructura y su forma de abordar cualquier contenido escolar esta descontextualizada y se hace necesario que sea el docente el que aclare los vacíos de que hay allí.

La importancia que tiene el libro de texto para la planificación de las clases es evidente, como Silvia Grinberg (1995) lo resalta al demostrar que los maestros ven cosas muy positivas en los libros de texto: planifican sus clases, sacan actividades e ideas para trabajar contenidos, hacen con ellos cosas que no se les hubiera ocurrido y cambian todo en función de esto. Esta es una tendencia en la educación, el uso los libros de texto. Lo que se aprende realmente es lo que está en estos libros escolares.

Bien pareciese por todo lo anterior que la selección de contenidos se limita al libro de texto y no parece cambiar tal tendencia en la educación secundaria. El maestro P.6 de la institución educativa José Celestino Mutis, por ejemplo, responde a la pregunta hecha ¿desarrolla usted la clase con base en el libro de texto? de la siguiente manera “*sí, el hipertexto de Santillana y solamente hay 8 libros para 41 estudiantes*”. Panorama que resalta que, cuando no hay suficientes libros de texto, son las fotocopias de las unidades de dicho manual las encargadas de llenar ese vacío. Aspecto que se vio reflejado en un año de práctica en las instituciones educativas objeto de estudio en donde algunos docentes ponían una nota para motivar al alumno a sacar dicho documento.

Lo anterior era a veces una situación adversa para la clase, el argumento del alumno es válido para no hacer las actividades planteadas en una guía, diciendo: “*¡no hay libros para todos!* Esta expresión se observó en las primeras observaciones de clase.

Continuando con el libro de texto, a maestra P.1 de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, cuestionada sobre la planificación de clases, las fuentes utilizadas y los textos a los que se remite expresó: *“utilizo textos que tengo... textos guía, hay otros temas que son de acuerdo a la malla curricular que hay en la institución; unos temas que son fijos y unos temas que son flexibles, lo que uno escoja”* Estos “textos guía” o libros de texto son utilizados por los maestros de ciencias sociales para sus actividades, su práctica como maestro que corrobora esta información. Hay que aclarar además que el libro hipertexto Santillana es de predilección en los centros educativos objeto de estudio.

Siguiendo a Apple (1993) estos libros no solo transmiten datos, son resultado de actividades e intereses, obedecen a conflictos y compromisos políticos, económicos y culturales, están diseñados por editoriales con intereses reales, cuestiones que nos son desconocidas por los maestros teniendo en cuenta lo mencionado por la maestra P.3, veamos:

*“Hay libros muy buenos, eso sería desconocer el Valor de los escritores, de quien redacta un texto. Es un equipo, nunca es una sola persona, es un equipo de profesionales, de hecho las editoriales se cuidan en esto porque si no su texto no va a tener la acogida y la parte económica que es importantísima para ellos quedaría en el aire; no, es un equipo muy reconocido, entonces como decir que no, los textos son muy buenos, uno complementa, ayuda a que los estudiantes hagan el análisis, pero finalmente los textos son bien abordados”.*

El reconocimiento que tienen las editoriales bien puede atribuírsele sin un estudio profundo a la larga trayectoria que tienen en la educación, a un interés comercial y a un marcado de interés económico. Se exalta el libro de texto como medio educativo que contiene un ideal de maestro, una organización y forma de contenidos definida como base y guía de su función. Pero estos libros de texto atendiendo a lo planteado por Cantero y Martínez (2010)

ponen en evidente posición al educador como subordinado y supeditado al plan maestro que se plasma en los libros de texto y otros materiales.

En definitiva se puede decir que los libros de texto, son la fuente mas utilizada por los maestros de las instituciones educativas objeto de estudio, lo cual resalta la importancia que tiene para el presente trabajo, pues, en la selección del contenido escolar el maestro subordina su formación académica en función de aquello que plantea dicho manual atendiendo a sus recomendaciones y relegando a planos secundarios su conocimiento pedagógico, aquello que le da total validez y credibilidad a su función.

Así pues, los anteriores análisis sobre el maestro y la selección de contenidos escolares, ponen de manifiesto la importancia que tiene la formación, la experiencia y el uso de texto escolar para la selección de contenidos en los maestros de las instituciones educativas objeto de estudio. Las entrevistas realizadas brindaron información pertinente para dilucidar aspectos, elementos y características significativas en la configuración del conocimiento escolar seleccionado y/o enseñados en el área de ciencias sociales, por parte de esos maestros estudiados.

Pensar en el maestro y la construcción del conocimiento escolar nos lleva a cuestiones por ¿cuales son los fundamentos epistemológicos de esos contenidos? Y si se construyen con relación al entorno y el contexto ¿acaso esos saberes que pasan al currículum escolar basados en la experiencia, determinan y dan sustento a las prácticas educativas enmarcadas en la acción de los profesores? preguntas todas que pueden ser objeto de indagación posterior y que puede trazar nuevas rutas de indagación.

En cuanto al libro de texto, se pudo ver que hay muchas investigaciones que se han encargado de visibilizar su importancia para el ámbito educativo. Los datos analizados expresan, para este caso, que los maestros tienen como base de sus decisiones curriculares en las tres instituciones indagadas, tanto sus concepciones sobre violencia social, como su formación, experiencia y el libro de texto, quien guía en mayor medida su quehacer.

Podría pensarse sin ánimo de generalizar, que el tiempo dedicado a la enseñanza, es decir, su experiencia, es sin duda un elemento importante para elegir un libro de texto, porque brinda las facilidades y comodidades que no se logran tratando de abordar contenidos escolares desde diferentes fuentes. En consecuencia, la experiencia del maestro se remite a repetir la misma, año tras año, a trabajar de la misma manera, a hacer las cosas lo mas fácil posible, tal como lo menciona Pajares (1992).

Ahora bien, con respecto a la construcción o no de Mallas Curriculares y Unidades Didácticas, puede decirse que cuando no están, el maestro, indefectiblemente recurre a sus concepciones sobre violencia y al libro de texto para realizar la selección de contenidos que la aborden. Los presupuestos básicos de la planificación de clase, como podrían ser las Mallas y las Unidades, cuando carecen en alguna de las Instituciones Educativas estudiadas, denota, inmediatamente, que la tarea de selección de contenidos por parte de los maestros no toma en cuenta algún patrón o criterio compartido por los demás miembros de la comunidad educativa, cuán comunidad académica; se lo proporcionan ellos mismos a través de sus concepciones y el uso del libro de texto.

## 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Luego de todo un ejercicio de pesquisa documental, empírica recolección de datos, además, de un análisis cualitativo de los mismos, se puede decir que en la estructura mental de los maestros estudiados, denominada en esta oportunidad como concepciones, se vislumbra la parte menos visible pero influyente en los contenidos escolares que se seleccionan.

Con las concepciones de los maestros, las decisiones curriculares se desligan de manera alguna de las determinaciones administrativas y políticas de la institución y pasan a ser vistas como una más de las instancias curriculares, ciertamente, en comunión con lo que viene vía políticas administrativas, pero más notoriamente con el contexto y la escuela en donde se encuentra el maestro, al igual que su experiencia en el magisterio y su formación académica.

La experiencia de violencia de los maestros es una fuente considerable en las concepciones que ellos tienen sobre violencia social. Más allá de su formación académica, los maestros estudiados, sobreponen a sus definiciones sobre violencia las experiencias que ha tenido con ella y a partir de allí establecen el marco de referencia para hablar de este fenómeno social en el aula.

Una mirada amplia de los diferentes puntos tratados en este ejercicio investigativo, muestra con claridad que por muchas regulaciones que se le pongan a la selección de contenidos que realiza el maestro, la subjetividad de éste, en última y mayor instancia define ostensiblemente lo que termina sucediendo con el conocimiento en el aula de clase.

Las concepciones sobre violencia que tiene los maestros del grado de la muestra, tienen como aspecto transversal y común que, las causas de la violencia no están en el individuo, sino en las condiciones políticas, sociales, culturales y económicas en las que él se desenvuelve. También parece compartido por los entrevistados que se refieren al particular que, la violencia, no es inválida de manera absoluta, por lo cual, es válida su

implementación para la re-estructuración económica del país, como dijeron algunos o, como otros, para una esfera de realización humana. Además de que todos coinciden en que la manifestación de la violencia puede ser *directa* o *indirecta*, o sea, en donde puede haber o no un claro autor de los hechos violentos.

Esta general consideración de violencia en las concepciones de los maestros tiene pequeños matices. A un hecho violento no le puede suceder más que algo violento, se notó en cierta parte de los entrevistados, pero para otros, del mayor grado de desarrollo humano puede derivarse un ejercicio de violencia. Así mismo, otras diferencias de las concepciones de violencia en los maestros está en que hay quienes la ligan a la naturaleza humana y agradecen su presencia en las relaciones sociales.

Puede decirse además, que las instituciones observadas requieren una mayor disposición para el diseño y planeación curricular, que recoja a su vez toda una política de construcción conjunta del conocimiento, más allá de los particulares esfuerzos que realizan algunos maestros para sus programaciones de aula y que materializan el contenido escolar desde un diseño que tiene como única fuente: el libro de texto.

Y es que en el quehacer de diseño curricular de los maestros del estudio, *currículum moldeado*, las concepciones que éstos pudieran tener sobre violencia social, infieren en gran medida en el saber escolar que se configura para cada institución. Las orientaciones que vienen en materia de planificación escolar por parte de la administración que obedece a políticas públicas, *currículum prescrito*, en reiteradas ocasiones son omitidas por parte de los maestros a causa de las mismas ausencias de instrumentos planificadores como las Mallas Curriculares y las Unidades Didácticas, en parte de las Instituciones Educativas objeto de estudio, lo cual hace que se apele permanentemente, como se dijo, al libro de texto como fuente prioritaria en la selección de contenidos.

Con las concepciones mencionadas, los maestros llegan al aula de clase, eligen sus contenidos y se apoyan en el libro de texto para desenvolverse en contextos de violencia directa, razón por la cual, al único campo donde se pone en escena las diferentes instancias

que configuraron el contenido escolar, el aula de clase, se apuntan acá, algunos comentarios a manera de recomendaciones, para que los maestros y maestras de las instituciones estudiadas pongan en consideración en el acto pedagógico:

- ✚ La manifestación de la violencia no está en el pensamiento. Contrario a su usual aparición en agresiones directas o indirectas, la violencia, de ser pensada dejaría de efectuarse al menos mientras ocupa lugar en el pensamiento, vía reflexión.
- ✚ La selección de contenidos debe estar basada en algo más que el libro de texto. Apelar a la academia con sus revistas indexadas y a los autores que las tradiciones científicas reconocen, amplía el margen de maniobra del maestro en el aula de clase.
- ✚ Por la inclusión de lo cotidiano, que ha pasado a ser la violencia en la vida de muchos en Latinoamérica, en los temas abordados en el aula de clase no puede pasar a ser considerada la violencia como algo normal, natural y propio del ser humano. Las distinciones conceptuales dan luces para determinar que una cosa es agresividad y otra diferente es la violencia en los seres humanos.
- ✚ La distinción entre agresividad y violencia en relación con el ser humano contribuirá a depurar la concepción de éste que se tiene desde las diferentes vertientes científicas, económicas, culturales y políticas.
- ✚ La toma de conciencia del maestro sobre las tipologías de violencia y su aparición, no sólo lo llevará a re-considerar su manera particular de seleccionar los contenidos escolares, sino también a revisar cómo lo hace por cuanto puede, con sus explicaciones, incurrir en similares situaciones de violencia.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

Bolívar, Antonio. (2008). *Didáctica y currículum: De la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Bolívar Buriticá, Wilson y Pulgarín Silva, Raquel (2007) *Concepciones y sentidos de ciudadanía en los docentes de las escuelas normales superiores –ENS- del Departamento de Antioquia*. Universidad de Antioquia.

Beltrán Llavador, Francisco (1994). *Las determinaciones y el cambio del currículum*. En Angulo, José F. y Blanco, N. (Coord.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe. Cap. 18.

Coffey, Amanda y Atkinson, Paul (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial U. de A.

Corsi, Jorge y Peyru, Graciela (2003). *Violencias Sociales*. Barcelona: Ariel

Cabero Almenara, Duarte Hueros, Romero Tena. (1995). *Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje*. En: Villar Angulo Luis, Cabero Almenara Julio. Aspectos críticos de una reforma educativa. Universidad de Sevilla, secretariado de publicaciones.

Recuperado

en:

[http://books.google.com.co/books?id=M\\_gsWsWZ7KYC&pg=PA12&lpg=PA12&dq=las+potencialidades+del+libro+de+texto&source=bl&ots=epjdNk6E\\_v&sig=DZrCcOC20fYQI ZE7iCY0Dj2e3U0&hl=es&sa=X&ei=jiqDUOiLKpCG9gTlloHwBQ&](http://books.google.com.co/books?id=M_gsWsWZ7KYC&pg=PA12&lpg=PA12&dq=las+potencialidades+del+libro+de+texto&source=bl&ots=epjdNk6E_v&sig=DZrCcOC20fYQI ZE7iCY0Dj2e3U0&hl=es&sa=X&ei=jiqDUOiLKpCG9gTlloHwBQ&)

Cantarero, Joan. (2000). *Materiales curriculares y descualificación docente*. Tesis Doctoral. Valencia. Universidad de Valencia/Dpto de Didáctica y Organización Escolar.

Cardona Restrepo, Juan Diego (2007) *La educación ambiental. Un estudio de las concepciones de profesores de educación básica y media en Colombia*. Tesis inédita de maestría. Universidad internacional de Andalucía

Cárdenas Zuluaga, Claudia (2010). *Concepciones de los maestros del instituto técnico marco Fidel Suárez de la ciudad de Manizales, frente a las capacidades excepcionales. Investigación.* Instituto Marco Fidel Suárez.

Domenach, Jean-Marie (1981). *La Violencia.* En: La violencia y sus causas. Paris: Ed UNESCO

De Ponte, João Pedro. (1997) “*Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en la formación de maestros.*” Universidad de Lisboa, Portugal. Pág. 2.

Gimeno J. (1988). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Ediciones Morata.

\_\_\_\_\_ (Ed.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* Madrid: Morata

Gómez Nashiki, Antonio (2005). *Violencia e Institución Educativa.* En: Revista Mexicana de investigación educativa, N° 26 Vol. 10 Jul-Sep. 2005

Gallego Héctor, Gallego Murillo Luis. (2009) *Elucidación de lo curricular.* En: Revista Latinoamericana de estudios educativos. Vol. 5 n° 02 jul-dic. Recuperado en: [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/index.php?option=com\\_content&task=blogsection&id=5&Itemid=5](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=5&Itemid=5)

Gringberg, Silvia (1995). *Algunas reflexiones acerca del uso del libro de texto en la escuela primaria.* En: Propuesta Educativa, vol. 06 N° 12 Julio.

Güemes Artiles, Rosa. (1993-1994) *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos.* Tesis inédita de doctorado. Recuperado en: <http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umsnh/aphilosofia/tesis%20ejemplos/cs15%20libro%20de%20texto.pdf>

Galeano, María Eumelia. (2004). *Estudio cualitativo de caso: el interés por la singularidad*. En: Estrategias de investigación cualitativa: el giro de la mirada. Medellín: La carreta.

Galeano, María Eumelia y Vélez, Restrepo Lucia (2002). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Medellín: Centro de Investigaciones Sociales y Humanas.

González M Graciela (2009). *La Violencia Institucional y Laboral*. En: Novedades educativas. N° 224 Agosto de 2009

Galtung Joan. (1995). *Investigaciones teóricas: Sociedad y Cultura Contemporánea*. Madrid: Tecnos.

Goodson, Ivor (2000) *El cambio en el currículum*. España, Ediciones Octaedro, S.L.

Kant, Emmanuel. *Idea de una historia universal en sentido cosmopolita*. En: "Filosofía de la Historia." 2006. México. Fondo de Cultura Económica.

Klafki, Wolfgang (1991). *Sobre la relación entre didáctica y metódica*. Traducido por Alicia de Mesa y Álvaro Pantoja. En: Revista Educación y Pedagogía, No. 5. 1991.

Macotela Flores Silvia, Flores Macías Rosa, Seda Santana, Ileana (1997). *Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del Maestro*: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/106Macotela.PDF>

Maldonado, Mónica María (2005). *Noviazgo, emotividad y conflicto. Relaciones sociales de la escuela media Argentina*. En: Revista Mexicana de investigación educativa, N° 26 Vol. 10 Jul-Sep. 2005

Marreo Acosta, Javier (2010) *El currículum que es interpretado ¿Qué enseñan los centros y los profesores y las profesoras?* En: Sacristán Jimeno, José (Ed.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* (220-243). Madrid: Morata

Martínez Bonafé, J. (2010): *El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta.* En: Gimeno J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* Madrid: Morata.

Martínez Miguélez, Miguel (2010). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa.* México: trillas.

Cardoso Erlam, Néstor (2001) "*Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917*". En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín Vol. XIII, No. 29-30, Ene-Sep. 2001.

Ortega y Gasset (1976) En: Cárdenas, Claudia. *Concepciones de los maestros del instituto técnico marco Fidel Suárez de la ciudad de Manizales, frente a las capacidades excepcionales.* Investigación. Diciembre 6 de 2010.

Porlan Rafael, Rivero Ana. (1998). *El conocimiento de los profesores.* Sevilla: Diada.

Partido Calva, M (2007 Julio-Diciembre) *Los libros de texto en la escuela primaria y sus implicaciones en la lectura.* CPU-e, Revista de investigación educativa, 5. Recuperado el 22 de Octubre de 2012 de, [http://www.uv.mx/cpue/num5/critica/completos/partido\\_libros\\_escuela.html](http://www.uv.mx/cpue/num5/critica/completos/partido_libros_escuela.html)

Pajares Frank (1992): "*Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct*", en: *Review of Educational Research*, 62 (3), pp. 307-332.

Pozo, Juan Ignacio y Monereo, Carles (1999) *El aprendizaje estratégico*, España: Aula XXI . Santillana.

Robledo, Helena. (2007) *Libro/Escuela: un binomio fantástico*. Pensar el libro, 5. .  
Recuperado el 22 de Octubre de 2012 de,  
[http://www.researchgate.net/publication/28145575\\_LibroEscuela\\_un\\_binomio\\_fantstico](http://www.researchgate.net/publication/28145575_LibroEscuela_un_binomio_fantstico)

Rodríguez, José. (2002). Os materiais curriculares impresos e a reforma educativa en Galicia. Tesis doctoral. Santiago de Compostela/Dpto de Didáctica y Organización Escolar.

Richaudeau, Francois (1981). *Concepción y producción de manuales escolares. Guía Práctica*. Secab/Cerlal/Editorial de la Unesco. Santafé de Bogotá

Stenhouse L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata. Pág. 29.

Sanmartín, José. (2007) *¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia*. Revista de Filosofía, España, nº 42, 9-21

Simons, Helen (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, Morata.

Tomaz Tadeu da Silva. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro. 191 páginas.

Velázquez, Luz María (2005) *Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela*. En: Revista Mexicana de investigación educativa, N° 26 Vol. 10 Jul-Sep. 2005

## 7. ANEXOS

### ANEXO # 1 Formato revisión documental

IDENTIFICACIÓN	
<b>AUTOR / AUTORES</b>	
<b>TÍTULO</b>	
<b>AÑO DE PUBLICACIÓN</b>	
<b>EDITORIAL</b>	
<b>PAÍS / CIUDAD</b>	
<b>NUMERO DE PAGINAS</b>	
ANÁLISIS DEL CONTENIDO	
Título de la Unidad Estándar Eje curricular	
Tema	
Palabras clave	
Síntesis del contenido	
¿Cómo aborda la Violencia?	
Elementos conceptuales Ideológico Político Sociológico estructural	
Imágenes del libro de texto	
# imagen	Descripción

**ANEXO # 2 Guía de entrevista 1**

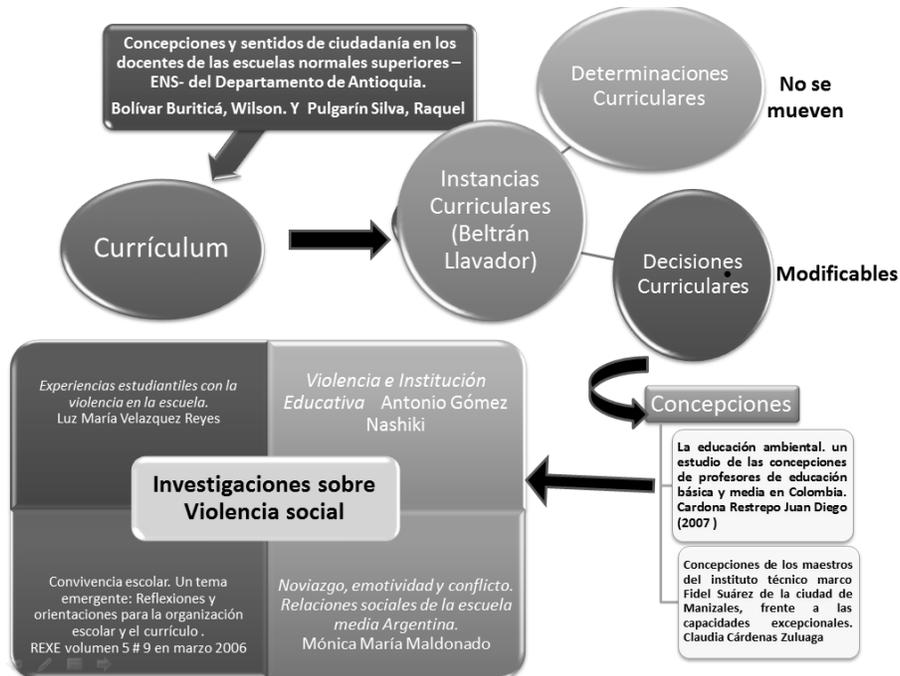
COLEGIO:		GRADO
ENTREVISTADOR:		
ENTREVISTADO:		
<b>PAUTAS DE ENTREVISTA</b>		
<b>1</b>	<b>PREGUNTAS INTRODUCTORIAS</b>	
¿Cuál ha sido su formación académica?		
¿Cuánto tiempo lleva usted en la docencia? ¿Y en este colegio?		
¿Qué experiencias en esta institución han marcado su vida?		
<b>2</b>	<b>CONCEPCIONES SOBRE VIOLENCIA EN LOS MAESTROS</b>	
¿Ha experimentado situaciones de violencia?		
¿Qué situaciones violentas se evidencian en el colegio?		
- Y porque cree que se dan esas situaciones,		
- Que situaciones de estas afectan su labor como docente		
¿Desde su clase como hace frente a los problemas de violencia de la institución?		
¿Considera importante preguntarse por la violencia en la escuela?		
Contexto: En medio del contexto violento en el que se halla Colombia ¿qué lugar le da usted a la violencia en los contenidos escolares?		
¿Qué significa para usted Violencia?		
<b>3</b>	<b>SELECCIÓN DE CONTENIDOS</b>	
¿Cómo prepara su clase? La planifica		
¿Cuál es su criterio para seleccionar contenidos a tratar en clases?		
¿Cuándo el contenido debe tratar la violencia, desde que fuentes lo aborda?		
Internet, libros académicos, libros de texto, otras fuentes		
A que se debe esta elección		
¿Usa frecuentemente el libro de texto para el desarrollo de sus clases?		
Sacar ideas, actividades, contenidos allí propuestos		
¿Cree que el libro de texto trata a profundidad temas importantes?		
¿La violencia es o debería ser un contenido escolar?		
¿Sobre qué aspectos relacionados con violencia no se habla en clase?		

**ANEXO # 3 Guía de entrevista 2**

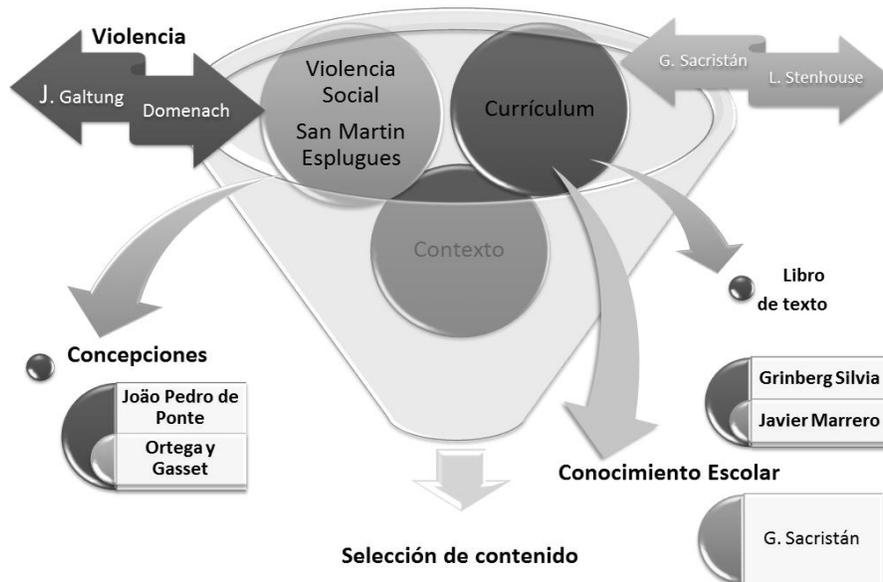
**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN**

COLEGIO:		GRADO
ENTREVISTADOR:		
ENTREVISTADO:		
<b>PAUTAS DE ENTREVISTA</b>		
<b>1</b>	<b>CONCEPCIONES SOBRE VIOLENCIA EN LOS MAESTROS</b>	
<p><b>¿Para usted como docente que es una concepción?</b></p> <p><b>¿Son lo mismo concepciones, creencias y percepciones?</b></p> <p><b>¿En relación a la violencia cual es su concepción?</b></p> <p><b>¿La concepción que usted tiene sobre violencia esta sustentada en fundamentos teóricos?</b></p> <p>Es una construcción en base a su experiencia, vivencias etc.</p> <p><b>¿Para usted las concepciones influyen en la manera como el docente aborda contenidos escolares que tratan el tema de la violencia?</b></p> <p><b>¿Cree usted que las concepciones pueden ser modificadas?</b></p> <p>Como, de que manera, como podría esto influir en las practicas educativas.</p>		

## ANEXO #4 Esquema Marco Teórico-Referencial



## ANEXO #5 Esquema fundamentos conceptuales



**ANEXO # 6 Registro fotográfico Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo**



**ANEXO # 7 Registro fotográfico Institución Educativa José Celestino Mutis**



**ANEXO # 8 Registro fotográfico INEM José Félix de Restrepo**



## ANEXO # 9

### Codificación de maestros entrevistados

Entrevista N°1	Profesora de Ciencias Sociales en la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo.	P.1
Entrevista N°2	Profesora de Ciencias Sociales en la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo.	P.2
Entrevista N°3	Profesora Ciencias sociales grado 9 de la institución educativa INEM José Félix de Restrepo	P.3
Entrevista N°4	Profesor Ciencias sociales grado 9 de la institución educativa INEM José Félix de Restrepo	P.4
Entrevista N°5	Profesora Ciencias sociales grado 9 de la institución educativa INEM José Félix de Restrepo	P.5
Entrevista N°6	Profesor Ciencias sociales grado 9 de la institución educativa José celestino Mutis	P.6
Entrevista N°7	Profesor Ciencias sociales grado 9 de la institución educativa José celestino Mutis	P.7



Medellín, 22 de Agosto de 2012.

Señor(a):

Rector(a) o Coordinador(a).

Asunto: consentimiento informado.

Con el firme propósito de hacer de la investigación un trabajo que ante todo esté antecedido por la ética en la investigación, la Institución Educativa Inem José Félix de Restrepo que está siendo parte del trabajo de grado: *Instancias curriculares: concepciones del maestro, contenido escolar y violencia en la enseñanza de las ciencias sociales, estudio de caso*; que realizan los estudiantes de la Universidad de Antioquia Maicol Mazo Gaviria, Sergio Henao Giraldo y Mauricio Moreno Henao para optar al título en pregrado de Licenciado en Ciencias Sociales, da su aval y consentimiento para que aparezca el nombre de la misma en el informe final de la investigación que se viene llevando a cabo. Esto implica, desde luego, que el trabajo de grado queda disponible para su revisión cuando la institución educativa así lo considere. Este aval es muy importante para el quehacer de la investigación y la producción científica.

Muchas gracias.

  
Director Depto. estudios Sociales  
Jefe del Departamento de Estudios Sociales  
FIRMA DEL RECTOR O COORDINADOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA



Medellín, 22 de Agosto de 2012.

Señor(a):

Rector(a) o Coordinador(a).

Asunto: consentimiento informado.

Con el firme propósito de hacer de la investigación un trabajo que ante todo esté antecedido por la ética en la investigación, la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo que está siendo parte del trabajo de grado: *Instancias curriculares: concepciones del maestro, contenido escolar y violencia en la enseñanza de las ciencias sociales, estudio de caso*; que realizan los estudiantes de la Universidad de Antioquia Maicol Mazo Gaviria, Sergio Henao Giraldo y Mauricio Moreno Henao para optar al título en pregrado de Licenciado en Ciencias Sociales, da su aval y consentimiento para que aparezca el nombre de la misma en el informe final de la investigación que se viene llevando a cabo. Esto implica, desde luego, que el trabajo de grado queda disponible para su revisión cuando la institución educativa así lo considere. Este aval es muy importante para el quehacer de la investigación y la producción científica.

Muchas gracias.

~~FIRMA DEL RECTOR O COORDINADOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA~~



Medellín, 22 de Agosto de 2012.

Señor(a):

Rector(a) o Coordinador(a).

Asunto: consentimiento informado.

Con el firme propósito de hacer de la investigación un trabajo que ante todo esté antecedido por la ética en la investigación, la Institución Educativa José Celestino Mutis que está siendo parte del trabajo de grado: *Instancias curriculares: concepciones del maestro, contenido escolar y violencia en la enseñanza de las ciencias sociales, estudio de caso*; que realizan los estudiantes de la Universidad de Antioquia Maicol Mazo Gaviria, Sergio Henao Giraldo y Mauricio Moreno Henao para optar al título en pregrado de Licenciado en Ciencias Sociales, da su aval y consentimiento para que aparezca el nombre de la misma en el informe final de la investigación que se viene llevando a cabo. Esto implica, desde luego, que el trabajo de grado queda disponible para su revisión cuando la institución educativa así lo considere. Este aval es muy importante para el quehacer de la investigación y la producción científica.

Muchas gracias.

Edwin A. Montoya

FIRMA DEL RECTOR O COORDINADOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA