



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**El contenido de muerte violenta en el ámbito educativo: una deuda curricular.
Caso Centro Educativo Autónomo**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciadas y Licenciado en Educación Básica
con Énfasis en Ciencias Sociales**

Leidy Viviana Hurtado Ramírez

Natalia Andrea Parra Velásquez

Richard Rodríguez Jaramillo

Asesores

**Edisson Cuervo Montoya
Edgar Ocampo Ruíz**

1 Medellín 20183

Índice

Capítulo 1. Sentidos y entrecruces	13
1.1 Planteamiento del problema	13
1.2. Realidades y ataduras: Contexto	18
1.2.1 Centro Educativo Autónomo Pedregal	19
1.3 Justificación	23
1.4 Objetivos	24
1.4.1 Objetivo general	24
1.4.1.1 Objetivos específicos	25
Capítulo 2. Claves conceptuales y laberintos	26
2.1 Claves conceptuales	26
2.1.1 Currículo	26
2.1.2 Currículo proscrito	29
2.1.3 Temas sensibles y controvertidos	31
2.1.4 Conocimiento escolar	32
2.1.5 Creencias del profesorado	33
2.1.6 Contenido escolar	34
2.1.7 Violencia	36
2.1.8 Muerte	38
2.1.9 Muerte violenta	39
2.2 Laberintos recorridos: Marco teórico	41
2.2.1 Currículo y anulación de contenidos	41
2.2.2 Conocimiento escolar	44
2.2.3 Creencias del profesorado	46
2.2.4 Cuestiones sensibles y controvertidas	48
2.2.4.1 Pedagogía de la muerte	52
2.2.5 Sobre la muerte: La batalla contra Átropos o los múltiples sentidos de la muerte	55
Capítulo 3. Rutas y entresijos: Metodología	71
3.1 Exploración y selección	74
3.2 Técnicas de investigación	75
3.2.1 Revisión documental	76

	3
3.2.2 Observación no participante	76
3.2.3 Entrevista semiestructurada	77
3.3 Instrumentos	78
3.3.1 Instrumento: ficha de contenido	78
3.3.2 Instrumento: ficha de registro	80
3.3.3 Instrumento: guion de preguntas	81
3.4 Criterios para el análisis de datos	82
3.5 Consideraciones éticas	83
Capítulo 4. Encuentros y rupturas: resultados y análisis de la información.	85
4.1 El hilo de Ariadna: Descripción y análisis de los resultados	85
4.1.1 Sísifo y la captura de Thánatos: Ausencias del contenido de muerte	87
4.1.2 Ares y el rescate de Thánatos: Presencias del contenido de muerte violenta	90
4.1.3 Castigo	91
4.1.4 Artificios	96
4.1.5 Espectro	99
4.1.6 Penumbra de Thánatos	105
4.1.7 La manipulación de Sísifo: creencias de los maestros en torno al moldeamiento de los contenidos referidos a la violencia	108
4.2 Síntesis del análisis	116
Capítulo 5. Conclusiones	120
5.1 Posibles viajes de Caronte: futuras líneas de investigación	123
Bibliografía	125
Cibergrafía	135
Anexos	137

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Índice de imágenes

Figura 1. El hilo de Oro.	56
Figura 2. El Día de Muertos mexicano	57
Figura 3. Hipogeos del Parque Arqueológico Nacional Tierradentro	62
Figura 4. Altar mayor a la Santa Muerte.....	64
Figura 5. La Virgen del Carmelo para liberar almas del purgatorio	64
Figura 6. Cantadoras de Pogue	66
Figura 7. El fin de las glorias mundanas	68
Figura 8. Dior Hommet.....	68
Figura 9. Actividad del módulo de 9°	93
Figura 10. Capacitaciones CEA.....	94
Figura. 11. Capacitaciones CEA.....	95
Figura 12 La Revolución Rusa.	100
Figura 13. La Revolución Rusa	100

Índice de tablas

Tabla 1. Niveles de decisión curricular.....	72
Tabla 2. Frecuencia de la palabra muerte en los niveles de decisión curricular	88

Índice de anexos

Anexo 1. Ficha de revisión documental	137
Anexo 2. Instrumento para registro de observación	139
Anexo 3. Guion de entrevista	140
Anexo 4. Consentimiento informado	143
Anexo 5. Tabla de códigos	144
Anexo 6. Infografía Comuna 6	145
Anexo 7. Infografía Centro Educativo Autónomo	146

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Resumen

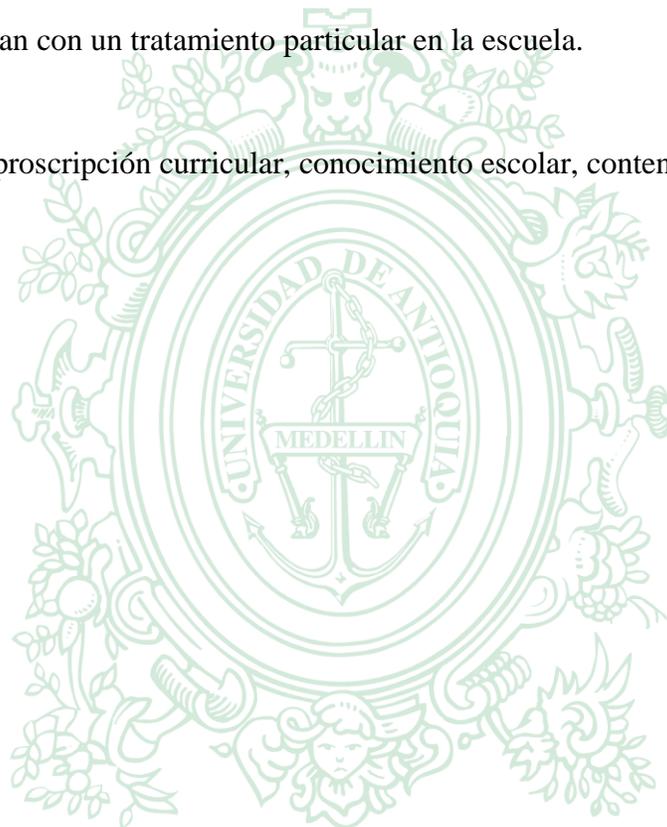
Las investigaciones curriculares enfocadas en los contenidos referidos a la violencia cobran especial relevancia en contextos que han sufrido las inclemencias de este fenómeno que aparece como cotidiano en Colombia. El ámbito escolar no es ajeno a estas realidades que tocan los hilos más profundos de la cotidianidad de la IE. Este trabajo busca analizar las particularidades y efectos curriculares de la ausencia o presencia del contenido de muerte violenta en el currículo del 9° del Centro Educativo Autónomo de Pedregal, una institución privada de la ciudad de Medellín.

Por la naturaleza de la investigación se consideró fundamental partir de un enfoque cualitativo que, a través del estudio de caso y las técnicas de revisión documental, entrevista y observación, permitieron adentrarse en los resquicios del aula. Los horizontes de sentido se anclaron a través de un entramado de conceptos álgidos y sensibles tales como: currículo; currículo proscrito; violencia; muerte violenta; temas sensibles y controversiales; creencias; conocimiento escolar y contenido escolar. Además, dado su sentido y significado en el escenario escolar, tuvo interés central los discursos, creencias y prácticas que los maestros y maestras entretejen a través de su práctica y que terminan por dar lugar a una particular narrativa en la enseñanza.

Los encuentros y rupturas materializados en los hallazgos, evidenciaron elementos para la discusión como la incidencia de las creencias y experiencias de los maestros en la selección de los contenidos y otros elementos que transitan entre los discursos, prácticas y sujetos. También pudo vislumbrarse que temas sensibles y controversiales como lo es la muerte violenta, definitivamente cuentan con un tratamiento particular en la escuela.

Palabras clave:

Currículo, violencia, proscripción curricular, conocimiento escolar, contenido escolar, creencias de los maestros.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Resumo

As investigações curriculares focados nos conteúdos referidos à violência recebem especial relevância em contextos que tem sofrido as inclemências deste fenômeno, que aparece como cotidiano na Colômbia. O âmbito escolar não é alheio destas realidades que tocam os fios mais profundos da cotidianidade da IE. Este trabalho procura analisar as particularidades e efeitos curriculares da ausência ou presença do conteúdo de morte violenta no currículo do 9º do Centro Educativo Autónomo de Pedregal, uma instituição privada da cidade de Medellín.

Pela natureza da pesquisa considerou-se fundamental partir de um enfoque qualitativo que, através do estudo de caso e as técnicas de revisão documental, entrevista e observação, permitiram adentrar-se nos resquícios da sala de aula. Os horizontes de sentido se ancoraram através de um entrançado de conceitos importantes e sensíveis tais como: currículo; currículo proscrito; violência; morte violenta; temas sensíveis e controversos; crenças; conhecimento escolar e conteúdo escolar. Acresce disso, dada a sua importância no cenário escolar, o interesse central dos discursos, crenças e práticas que os professores entrelaçam através de sua prática e isso acaba dando origem a uma narrativa particular no ensino.

Os encontros e rupturas materializados nos achados evidenciaram elementos para a discussão como a incidência de crenças e experiências de professores na seleção de conteúdos e outros elementos que se movem entre os discursos, práticas e sujeitos. Também pode ser vislumbrado que questões sensíveis e controversas como a morte violenta definitivamente têm um tratamento especial na escola.

Palavras chave:

Currículo, violência, proscrição curricular, conhecimento escolar, conteúdo escolar, crenças dos professores.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

En compañía de Caronte. Introducción

*“Si la vida es como una rosa
¿por qué las rosas se marchitan?
y, ¿por qué las personas nos abandonan?
¿Por qué todo lo que nace
tiene que morir?
Y, la muerte
¿nadie la puede evitar? (...)”*
(Arias H. Estudiante CEA)

La escuela ha sido campo de tensiones, construcción y deconstrucción de subjetividades, por lo tanto de la sociedad y la cultura, conformándose en objeto de investigación invaluable debido a los entresijos que develan particularidades propias del ámbito educativo. Con ocasión de este trabajo, se adentra en discusiones de orden curricular que profundizan en la cotidianidad de la escuela, su devenir y, por qué no, en sus temores. Se orientó la mirada por el tratamiento curricular de contenidos referidos a la violencia y, en específico, la muerte violenta como contenido escolar. Se considera que al abordar un contenido como este, la humanidad se ubica frente a una sensible realidad desde las edades más tempranas, imposibilitando o permitiendo abrir una ventana, no a la tragedia, sino a la realidad de los contextos escolares en Medellín, desde el análisis y reflexión histórica, política, económica, cultural y por lo tanto social. Se trata de una dimensión de la realidad humana difícil de llevar al aula, pues pocos creen posible atravesar el Lago de Leto con un boleto de ida, y con suficientes Óbolos para pagar el viaje de regreso.

1 8 0 3

Con el fin de facilitar la comprensión del presente trabajo se recurre a la mitología griega; se convoca a personajes que se consideraron claves para ejemplificar las múltiples situaciones halladas en el escenario de la investigación. En este sentido, Thánatos, la muerte misma, como

principal personaje, permite un recorrido profundo a través de las diversas dimensiones de abordar un contenido sensible y controversial. Esta comprensión también se apoya de otros personajes míticos como Sísifo, Ares, Caronte y el lago de Leto, entre otros.

El camino se vislumbró a través de laberintos, que demarcaron la ruta a partir de sentidos como la lucha contra Átropos que devela las diversas interpretaciones de la muerte desde algunas culturas, el currículo y la anulación de contenidos como una acción que guiada por las creencias del profesorado privilegia o deslegitima algunas dimensiones del conocimiento escolar, los temas sensibles y controversiales como aquellas dimensiones humanas que son de difícil tratamiento en el aula, y el conocimiento escolar como aquel fragmento de saberes moldeados por la institucionalidad, estas líneas de investigación actuaron como llave de la caja de pandora de la que escaparon claves del mundo educativo de las cuales no muchos quieren hablar, como la irrupción de la muerte violenta, el currículo proscrito, los temas sensibles y controversiales, la violencia, el carácter no neutral del conocimiento escolar, los contenidos escolares, las creencias del profesorado y el currículo.

Este mundo espectral producto de la tensión entre el temor y las sombras solo fue posible vislumbrarlo a través de una mirada orientada por la sospecha, por lo que fue necesario diseñar la metodología o rutas y entresijos a bordo de la nave de Caronte, aquel barquero que transporta a los muertos al imponente Hades. Se diseñó un estudio de caso con tres técnicas de recolección de información que pudieran brindar pistas sobre el paradero de Thánatos, se indagó por las palabras de quienes ocupan el papel de Sísifo en la escuela a través de la entrevista, y por las letras materializadas en documentos institucionales por medio de la revisión documental,

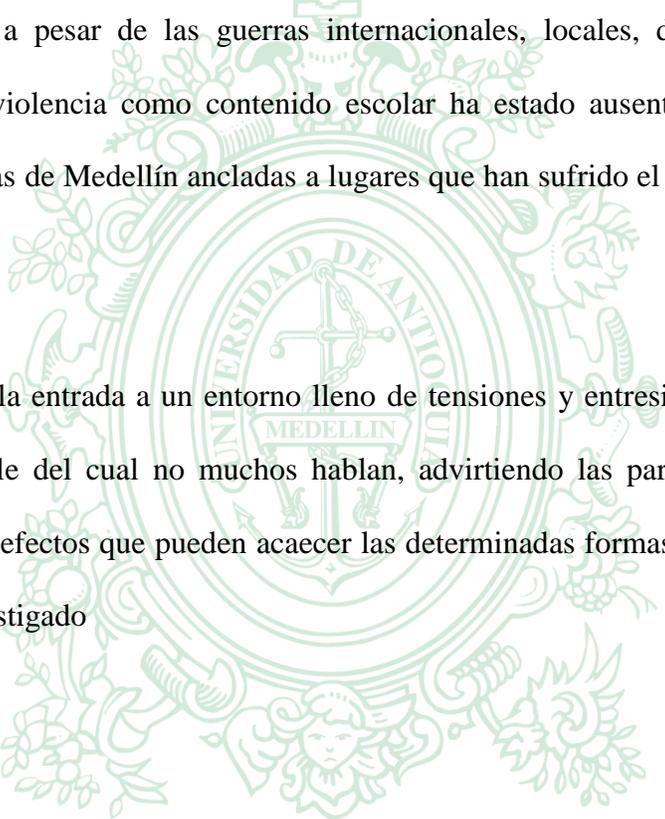
miradas particulares que permitieron una detallada observación del ámbito educativo investigado.

Thánatos es presentado de tal manera que asume diferentes formas en la que traspasa los muros del aula para darse a conocer solo de manera superficial, es así como a partir de la información recolectada se encuentra el hilo de Ariadna o las unidades de sentido, en estas se describe, se reflexiona y se discuten los hallazgos, estas se definieron de diferente manera, como castigo a los pasos errados de la humanidad, como artefacto cuando se percibe el enorme temor que inspira en Sísifo encarnado en los maestros y maestras e incluso, aparece como un espectro cuando se hace inevitable comentarla; se percibe la penumbra que atraviesa Thánatos a través de los entresijos y metáforas que irrumpen en la clase para dar forma al conocimiento escolar; la ausencia de Thánatos se hace evidente cuando Sísifo lo captura y por último, la manipulación de Sísifo, que dio luces al panorama analítico en torno a las creencias de los maestros para moldear los contenidos referidos a la violencia.

Los hallazgos se plasmaron en las conclusiones reflejadas a través del espejo de agua emergido de las decisiones de maestras y maestros que determinan lo que los estudiantes llevan no solo en sus cuadernos, sino también en su subjetividad. Los caminos recorridos hacia el conocimiento, contienen rutas con distintos matices, por lo general políticos y éticos, que permean el conocimiento escolar de ciertas creencias de las que emerge una pretenciosa verdad. Es así como se privilegian unos discursos sobre otros, dando lugar a una serie de desencuentros y rupturas que revisten algunas situaciones de un halo de proscripción. Es allí donde los temas sensibles y controversiales, encerrados o atrapados en un cuarto oscuro ocupan el papel de

Thánatos, dios de la muerte en la mitología griega, ser aterrador que fue burlado por Sísifo. Es precisamente Thánatos quien pudo haber sido arrancado del conocimiento escolar, escenario en que posiblemente los maestros y maestras toman el lugar de Sísifo, es decir quienes capturaran a Thánatos con la intención de que este como contenido no sea tratado dentro del ámbito educativo. Así pues, a pesar de las guerras internacionales, locales, de los conflictos y la violencia, la muerte violencia como contenido escolar ha estado ausente incluso de aquellas instituciones educativas de Medellín ancladas a lugares que han sufrido el flagelo de la violencia directa e indirecta.

De este modo la entrada a un entorno lleno de tensiones y entresijos permitió dar luces sobre un tema sensible del cual no muchos hablan, advirtiendo las particularidades que este contenido posee y los efectos que pueden acaecer las determinadas formas de tratarlo dentro del ámbito educativo investigado

The seal of the Universidad de Antioquia is a circular emblem. It features a central shield with a cross and a caduceus. The shield is surrounded by a wreath of laurel and oak leaves. Above the shield is a crown. The text "UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA" is written around the top inner edge of the seal, and "MEDELLIN" is written on a banner across the center of the shield.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Capítulo 1. Sentidos y entrecruces

En este apartado se presenta lo hallado en el contexto, y a partir de este las razones por las cuales se consideró pertinente llevar a cabo la presente investigación. El sentido que a través de las búsquedas emergió como resultado de los entrecruzamientos que mostraron las situaciones halladas en dicho contexto, puesto que se trata de una realidad social con situaciones particulares que se encuentran para dar un sentido y un significado determinado al entorno de la IE. Esto permitió establecer una ruta que se concreta a partir de los objetivos de investigación.

1.1 Planteamiento del problema

Es posible considerar que la dinámica escolar no es ajena al contexto que acoge las instituciones educativas, ni siquiera en los casos en los que la institución misma se considera como aislada, puesto que la población que recibe la institución educativa, en este caso el Centro Educativo Autónomo, hace parte de manera activa de lo que acontece en la ciudad de Medellín, específicamente en la comuna 6 (12 de Octubre), ya que toda la ciudad como conjunto ha estado inmersa en dinámicas de violencia sea directa o indirectamente; las instituciones educativas públicas y privadas han tenido que padecer los efectos de la violencia e incluso la confrontación directa.

1 8 0 3

Ahora bien, se planteó la pregunta ¿qué tratamiento reciben los contenidos referidos a la violencia en las Instituciones Educativas ancladas en contextos de este mismo tipo? Este es un interrogante que cobra mayor sentido en contextos que se reconocen como violentos o que se

caracterizan por presentar dinámicas propias de violencia, tanto de tipo directa como indirecta. Lo que se identificó a través de las diferentes observaciones de clase, entrevistas, y revisión documental, realizadas en la práctica, donde se develó un tratamiento determinado de múltiples contenidos, desde diversidad de enfoques y creencias que determinan las intervenciones del maestro moldeando y direccionando la mirada en la heterogeneidad y multiplicidad de contenidos, especialmente aquellos sensibles, que se despliegan de la violencia, por ejemplo, la muerte violenta.

Y es precisamente en esta situación que se aloja la preocupación del presente trabajo, en indagar y analizar, por el tratamiento de los contenidos referidos a la violencia, y específicamente el contenido de muerte violenta. Puesto que este tema es resultado efectivo tanto de la violencia directa como de la violencia estructural, situación que ha estado presente en la cotidianidad de los barrios de Medellín, ya sean populares o de estrato socioeconómico alto. Esto se toma en consideración ya que la reflexión de los estudiantes frente a su cotidianidad, a los acontecimientos que permean su realidad, es un elemento que debe hacer parte de la discusión en el ámbito educativo, en este sentido reflexionar en la cotidianidad del estudiante, puede ayudar a que este comprenda el trasfondo político, social, y económico, por el que está rodeado y determinado. En este sentido, los contenidos pueden propiciar la comprensión de la realidad dentro de los contextos violentos en los que se encuentran las instituciones educativas de la comuna 6, la ciudad de Medellín e incluso el país.

Los contenidos que constituyen el currículum, son el resultado de una sociedad determinada (Apple. 1993), así como también son el resultado de unas premisas y unas

posiciones, tanto políticas como culturales específicas, por lo que los agentes de decisión curricular igualmente, pueden estar supeditados al contexto en el que se encuentran. Y para el caso particular de este estudio, la realidad de los agentes y de los estudiantes, ha estado enmarcada en un contexto de país que, a través de su historia ha pasado por numerosas confrontaciones bélicas, guerras civiles, que devinieron en un conflicto armado¹, de guerra de guerrillas, que inicia en 1964² y que ha perdurado hasta nuestros días. En este sentido, Colombia es un país que se ha reconocido incluso en ámbitos internacionales, entre otras cosas, por estar inmerso en dinámicas de violencia, entendida desde Domenach (1981), como “(...) el uso de la fuerza, abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo o de un grupo, algo que no quiere consentir libremente (...)” (p.36).

Podría decirse que Colombia ha padecido tanto de violencia estructural como de violencia directa, en ámbitos urbanos y rurales ha sido constante ambos tipos de violencia, en las dinámicas cotidianas e incluso en las dinámicas institucionales; este panorama, que podría parecer en principio desalentador es, hoy en día, una razón para aceptar como sociedad otras condiciones que propongan una situación distinta, ello se ha visto reflejado, en cierto grado, en el denominado proceso de paz que, aunque aceptado por algunos sectores y rechazado por otros; es un factor que habla de una situación social y política particular que ha afectado de múltiples maneras a la población en general.

¹ Sobre conflicto armado se retoma la siguiente definición “(...) la violencia armada en la que se enfrentan grupos de varias índoles, tales como fuerzas militares, guerrillas, grupos armados, paramilitares, comunidades religiosas o étnicas, empleando armas u otros métodos destructivos.”(Fride, 2006).

² Sobre el inicio del conflicto armado en el país tomamos el informe “Basta ya” del Centro Nacional de Memoria Histórica.

Medellín ha padecido una historia cruzada por la violencia, sus jóvenes, hombres y mujeres de todas las edades, sobre todo algunos que habitan los barrios populares, no solo han sido víctimas y victimarios que participan activamente por diferentes razones de índole social. Es importante precisar que la participación de los jóvenes en la violencia que se ha vivido en Medellín ha merecido el análisis de autoras como la investigadora en temas de violencia Pilar Riaño Alcalá profesora asociada a la University of British Columbia, quien argumenta que “Muchos jóvenes se volvieron sicarios o se involucraron en otras prácticas afines (...) [de esta manera] la imagen del sicario terminó asociada a la de un hombre joven (...)” (2006, p. 34). Según lo sugiere la misma autora, estos jóvenes han actuado dirigidos por distintas razones de orden económico y cultural que los ha puesto en múltiples desventajas relacionadas con la inequidad social que padece el país.

Otro modo que ha reflejado las dinámicas de violencia que cruzan la vida de muchos jóvenes de Medellín ha sido el cine colombiano, la película *La vendedora de rosas* del cineasta Víctor Gaviria (1998), *La virgen de los sicarios* (2000) y *Rosario Tijeras* (2005), basadas en los libros de Fernando Vallejo y Jorge Franco respectivamente, representan la vida de hombres y mujeres en edades muy tempranas, que actuaron presionados por una difícil situación económica y determinados modelos culturales sobre el prestigio económico y el consumo de drogas, aumentando las lógicas violentas de la ciudad.

Y es de todo lo anterior que podemos decir que, en los contextos educativos de la comuna 6 e incluso en el ámbito general de la ciudad, podría considerarse que uno de los contenidos excluidos ha sido el de *muerte violenta*, que aunque es un tema presente en la cotidianidad de la

sociedad del Valle de Aburrá, en todas sus esferas sociales, y en la Comuna mencionada y que podría estar quedando relegado en el ámbito escolar al punto de poder ser considerado como un contenido proscrito o nulo del currículo, ello entendido según Eisner como un “(...) tema de estudio no enseñado, o que siendo parte del currículum no tienen aplicabilidad ni utilidad aparente, llegando a considerarse como materias y contenidos superfluos” (citado por Arrieta de Meza & Meza, 2001, p. 1).

En este sentido, el currículum cobra en este trabajo una gran relevancia, pues este concepto determina las dinámicas escolares y sus contenidos, con el objetivo de agilizar y dar eficiencia a los procesos y a la organización escolar, y con ello, puede delimitarse de manera sistemática y programada aquello que se considera como *enseñable*, y aquello que se deslegitima como tal. Sin embargo, es preciso mencionar que existen diferentes teorías curriculares que han hecho aportes de gran importancia a la comprensión del currículum, de su naturaleza, así como de su importancia política y social. En consecuencia es posible afirmar la existencia de diversas posturas que son develadas a través del análisis hecho por algunas corrientes de pensamiento, de este modo Da Silva (1999) asevera que “La existencia de teorías sobre el currículo está identificada con el surgimiento del campo del currículo como un campo profesional, especializado, de estudios e investigaciones sobre currículo (...)” (p. 8).

En los temas de orden curricular una de las características de mayor importancia es aquella que Sacristán (1988) denomina como el *poder regulador del currículum*, es decir: “Al ordenar el currículum se regula a la vez el contenido (lo que se enseña y sobre lo que se aprende), se distribuyen los tiempos de enseñar y aprender, se separa lo que será el contenido que se

considera debe quedar dentro de él y lo que serán los contenidos externos y hasta extraños” (p. 24). De este modo, los contenidos explícitos, aquellos que se abordan de manera directa por los profesores cuando éstos siguen de modo lineal el libro de texto u otros documentos curriculares, pero también aquellos que brindan en coherencia con sus creencias y percepciones, dejan la sensación de que algunos temas merecen hacer parte de la agenda escolar mientras que otros no.

Es relevante para la presente investigación, considerar la posible proscripción de un contenido como el de muerte violenta, ya que puede ocultar y naturalizar las dinámicas de las cuales este es el producto final, la reflexión de los estudiantes frente a su cotidianidad, a los acontecimientos que permean su realidad pueden no ser objeto de discusión y pensamiento causal, la muerte, como elemento o fenómeno de la realidad social circundante, puede o debe ser tratada como contenido, ya que esta posibilita la reflexión del estudiante frente a su contexto, y esto cobra aún mayor relevancia en los entornos violentos.

Según lo planteado hasta el momento, surge así la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las particularidades y efectos curriculares de la ausencia o presencia de contenidos sobre la *muerte violenta* en el currículo del 9° del Centro Educativo Autónomo de Pedregal?

1.2. Realidades y ataduras: Contexto 1 8 0 3

Se hace necesario presentar ampliamente el contexto donde fue llevada a cabo la investigación para ello se realizaron dos infografías que sintetizan la información (ver Anexos No 6 y No. 7). A continuación se amplía el panorama que devela las realidades del contexto en el

que se ancla la IE investigada, permitiendo advertir las problemáticas que en torno a la violencia se vinculan de un modo particular al conocimiento escolar, materializándose en los contenidos, los mismos que a su vez reciben un tratamiento determinado de acuerdo a las planeaciones de los maestros, es decir, se trata de una situación particular ya que está sujeta a un contexto con unas dinámicas específicas sobre las que se da cuenta en los siguientes apartados.

1.2.1 Centro Educativo Autónomo Pedregal

La institución educativa investigada fue fundada el 15 de febrero de 1978 por María Duberlina Metaute en el barrio Atanasio Girardot de la ciudad de Medellín, durante los primeros nueve años trabaja solamente con preescolar y primero de primaria que se ofrece de modo completo solo a partir de año de 1988, y comienza con bachillerato a partir del año de 1993. Su filosofía se enmarca en (...) formar ciudadanos íntegros artífices de la paz y de la ciencia y seguros de sí mismos para ser productivos en la sociedad³. Actualmente se ubica en el barrio Pedregal en la calle 104 No 68 A 77, es de carácter privado, católico y mixto, y atiende los niveles de preescolar, básica y media en jornada única.

En coherencia con el artículo 14 del decreto 1860 del año 1994 sobre la autonomía de cada institución educativa de carácter público o privado para establecer su Proyecto Educativo Institucional, el Centro Autónomo lo diseña teniendo en cuenta elementos como la gestión directiva que incluye el horizonte institucional y direccionamiento estratégico, la gestión

³ Recuperado de: <http://ceautonomo.com.co/Filosofia.html>

estratégica sobre el gobierno escolar, cultura institucional, cultura escolar, relaciones con el entorno; la gestión académica, plan de estudios y práctica pedagógica, los proyectos pedagógicos, la gestión del aula, la gestión administrativa y financiera, talento humano, gestión de la comunidad y prevención de riesgos relacionado con el proyecto de salud ocupacional.

Dentro de su misión el CEA busca la excelencia educativa, idoneidad de sus estudiantes, propiciar espacios de investigación y servir a la comunidad la cual esté abierta y renovada en las tecnologías educativas; para el cumplimiento de esto propone como visión institucional, el reconocimiento a nivel local, nacional e internacional por su excelencia académica la cual será líder en formación de jóvenes.

El PEI tiene el lema fomentando el amor al saber, para lo que se apoya de una propuesta pedagógica que va más allá del cumplimiento de un requisito legal para aplicar una coherencia con un plan de mejoramiento continuo que tenga en cuenta las necesidades de la comunidad educativa, planteando los siguientes objetivos: dar cumplimiento a los fines generales de la educación a través de la construcción del PEI, vincular los ejes misionales, filosóficos, y la visión a partir de los diferentes proyectos gestionados por la institución, la formalización de los procesos a través de un documento flexible que responda a las necesidades de la comunidad educativa, se coherente con las normas educativas que expide el Ministerio de Educación Nacional, el establecimiento de la reglamentación que posibilite el cumplimiento tanto de la visión como de la visión institucional, articular los proyectos y la gestión de manera que se cumplan los objetivos académicos hacia la formación integral, posibilitar el cumplimiento de los proyectos y la gestión en coherencia con las disposiciones legales, posibilitar el buen impacto de

los proyectos a través de la participación y la gestión de proyección, un proceso de mejora continua en pro de la formación integral de los estudiantes.

El modelo pedagógico implementado en la institución es de tipo constructivista, desde la Mediación Cognitiva como teoría que permite la formación de seres autónomos, sensibles y responsables de su propio conocimiento y su propia formación, en la cual el maestro se convierte en un mediador. La institución atiende personal aledaño a sus instalaciones de los barrios: Pedregal, Girardot, Castilla, Gratamira. En general la población atendida, comprende los estratos 2, 3 y muy brevemente 4, una gran parte de la población es de un nivel de vida medio, donde los acudientes se desempeñan sobre todo como: comerciantes, obreros, conductores, entre otras ocupaciones.

El Centro Educativo Autónomo cuenta con proyectos enfocados a la comunidad educativa como tal, pero desconoce en gran parte las dificultades en las que se enmarca su contexto -la comuna 6 de la ciudad de Medellín-. Incluso, en el PEI de la institución se reconoce y especifica esta dificultad -poca proyección a la comunidad-; asunto que impide la resolución de dificultades de fondo que presentan los estudiantes que forman parte de la misma.

En la década de 1930, mientras se daba comienzo al gobierno de Enrique Olaya Herrera, en la zona noroccidental de la ciudad de Medellín (Antioquia) comienza también a configurarse el territorio que hoy se denomina como La comuna 6 - Doce de octubre, lo que hasta esa época se reconocía como lugar de descanso con fincas de recreación, empieza a tomar una nueva forma a partir de la construcción lenta, pero progresiva, de los barrios que hoy constituyen la comuna.

Según el Documento de Caracterización y Diagnóstico Cultural Comuna Seis - 12 de Octubre⁴, la adquisición de predios es a través del loteo de algunas fincas que pertenecían al Sr. J. Shwarberg, la familia Cock Alvear, entre otras, poseedoras de importantes extensiones de tierra en aquel sitio, ello ocurre principalmente luego de la década de 1950, y se indica que los nuevos asentamientos fueron de carácter *pirata* y se construyeron sin ningún tipo de intervención o asesoría técnica.

El establecimiento de las comunidades ha estado acompañado por lógicas de violencia que ha afectado de modo directo a todos los habitantes pero de modo especial a los jóvenes, según lo planteado por Ramírez (2014):

(...) el homicidio y los delitos de mayor impacto social tienen una correlación directa con la intensidad del conflicto armado. Al menos, en el caso de Medellín, se afectan de manera grave y en tasas muy altas cuando los ejércitos ilegales y las bandas armadas al servicio del crimen organizado pueden actuar fácil e impunemente. (p. 107)

Es en esta lógica que mucho de los jóvenes en edad escolar viven su cotidianidad, en medio del conflicto que les envuelve en situaciones directas de la violencia, convirtiéndolos no solo en víctimas sino también en victimarios cuando su situación económico-social les arrastra a tomar una decisión que afecta no solo su singularidad sino también su entorno familiar, escolar y por lo tanto social. Esta condición es de una extrema complejidad ya que, como argumenta Ruíz (2006): “El telón de fondo en el cual se inscribe la violencia urbana es el de un modelo económico con profundas desigualdades sociales que conducen a la exclusión de grandes segmentos de la población” (p. 2), lo que necesariamente nos remite a la cuestión sobre cómo

⁴ <https://es.scribd.com/doc/55812505/Caracterizacion-y-Diagnostico-Cultural-de-la-Comuna-6>. Consultada el 2 de junio de 2017.

afrontar estas lógicas desde la Institución Educativa, uno de los escenarios que más habita la población juvenil.

El PEI del Centro Educativo Autónomo de Pedregal afirma que:

El horizonte institucional y el direccionamiento estratégico del Centro Educativo Autónomo plantean claramente la necesidad de una formación integral, para atender las nuevas ciudadanía que aparecen en condiciones de conflicto y violencia como las nacionales. En este sentido se articula el aspecto pedagógico del este PEI se construye en clave de la transformación de la práctica social en el colegio para la formación de ciudadanos conscientes de la realidad social y de las obligaciones que tiene como habitante del país. (PEI CEA, 2014, p. 118)

Argumento que podría verificarse a través de la investigación que se realiza en el marco del trabajo de grado *El concepto de muerte violenta en el aula. Una deuda curricular: caso Centro Educativo Autónomo de Pedregal*, que se implementa entre el 2017-1 y el 2018-1, ya que se considera de gran relevancia que dicha institución presente una propuesta educativa coherente con las dinámicas cotidianas del contexto que la acoge.

1.3 Justificación

Este proyecto de investigación se interesa por analizar cómo el ámbito escolar aborda los contenidos relacionados con la violencia, específicamente el contenido de muerte violenta dentro del Centro Educativo Autónomo de Pedregal, que está localizado en la Comuna 6 de Medellín, un contexto que no ha sido ajeno a las lógicas de la violencia y que ha implicado la participación directa de un número importante personas en edad escolar. No obstante, aunque la muerte violenta ha hecho parte de la cotidianidad de muchos de los barrios populares de Medellín, se trata de un tema sensible que posiblemente no ha tenido lugar en el currículum o que en caso de estar presente sería importante revisar cuál ha sido la forma de abordarlo.

Este trabajo busca analizar profundamente las particularidades y efectos curriculares de la ausencia o presencia del contenido de muerte violenta. Se considera que un hecho de una connotación tan sensible y de tanta relevancia social, posibilita el análisis histórico y político de las lógicas que entraña la violencia, así como sus causas directas pero también estructurales. Se advierte la posible pertinencia de este contenido en el aula, como propiciador de reflexiones locales y contextuales, sin embargo, en caso que el contenido de muerte violenta no haga parte de los contenidos curriculares, ¿por qué incluirlo?, y en caso de que esté presente, ¿en qué sentido se trabaja en el ámbito escolar? se considera que el presente estudio podría ampliar el horizonte comprensivo de lo que implica esta situación en términos sociales, culturales y políticos. Así, al incluir este contenido, aparece entonces la muerte violenta como un hecho social que requiere ser cuestionado y analizado, pues se trata con el fin de comprender las lógicas mismas de la violencia y sus causas estructurales.

Desde la preocupación curricular por indagar en torno al tratamiento de un contenido escolar como la muerte violenta, se construyeron los siguientes objetivos de investigación.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Analizar las particularidades y efectos curriculares de la ausencia o presencia del contenido de muerte violenta en el currículo del 9° del Centro Educativo Autónomo de Pedregal.

1.4.1.1 Objetivos específicos

- Indagar por la ausencia o presencia del contenido de muerte violenta en el ámbito del currículo prescrito.
- Rastrear la ausencia o presencia del contenido de muerte violenta en el material curricular moldeado del 9° del Centro Educativo Autónomo de Pedregal.
- Describir los discursos, creencias y prácticas que en torno al contenido de muerte violenta surgen en las maestras y maestros del 9° del Centro Educativo Autónomo de Pedregal.



Capítulo 2. Claves conceptuales y laberintos

2.1 Claves conceptuales

Partiendo de los intereses de investigación plasmados en el planteamiento de problema y en los objetivos del presente proyecto de investigación, se hizo necesario indagar rigurosamente por aquellos conceptos que son considerados inherentes y transversales al tema en cuestión, estos fueron: currículo, currículo proscrito, temas sensibles y controvertidos en educación, conocimiento escolar, contenido escolar creencias del profesorado, violencia, muerte, y muerte violenta. En las siguientes líneas se presenta entonces el despliegue cada una de ellas:

2.1.1 Currículo

En primer lugar, es preciso establecer que para la presente investigación el currículo se entiende como una construcción cultural materializada a través de los contenidos escolares, los mismos que se presentan en el ámbito escolar mediante una estructura ordenada y empaquetada, a través de lo que Gimeno (2012) denomina como moldes sui generis, llevando a establecerse un tipo de conocimiento escolar particular, que finalmente responde a los intereses de una determinada cultura. Como uno de los elementos esenciales del ámbito educativo, este ha sido objeto de un sin número de investigaciones que se han preocupado por ofrecer distintas interpretaciones y perspectivas, al respecto autores como Ivor Goodson, Ralph Taylor, John Dewey, Michael Apple, Díaz Barriga, entre muchos otros, lo que evidencia su carácter complejo. Su uso surge anclado a los modelos de planeación racional que pretende instalar las lógicas de la

empresa en la escuela. En este sentido, para el presente trabajo se entiende el currículo a partir de da Silva (1999), cuando manifiesta que

(...) el currículo aparece por primera vez como un objeto específico de estudio e investigación en los Estados Unidos durante los años veinte. Vinculado con el proceso de industrialización y los movimientos inmigratorios, que intensificaban la masificación de la escolarización, instala un impulso, por parte de personas ligadas sobre todo a la administración de la educación, para racionalizar el proceso de construcción, desarrollo y evaluación de currículos. (p.4)

Ello con el objetivo de regular tanto el tiempo, el espacio, los contenidos, y las etapas, pasando por su uso práctico, sin embargo, en términos generales, los estudios relacionados con el currículo han tejido un entramado de diversas interpretaciones que pasan por la que se mencionó anteriormente, hasta lo que propone Jurjo Torres y Philip Jackson como el currículo oculto y la interpretación que realizan María Acaso y Nuere (2005) cuando indican otra dimensión del currículo, es decir, el currículum oculto visual. Con ello se alude una interpretación sobre el currículum que sugiere que el conocimiento prescrito y explícito que es entregado a través de las comunidades educativas y los profesores, no es el único presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, sino que también se incluyen otros elementos, a través de mecanismos menos visibles, pero que cuentan con un fuerte grado de legitimación de otros saberes que terminan por hacer parte en la mayoría de los casos, por dar forma a ciertas subjetividades. Por otro lado Acosta (2010), devela el papel decisivo que tienen los maestros y las maestras respecto a la entrega del conocimiento escolar, ya que estos, construyen, moldean, delimitan o restringen tanto los contenidos como los momentos o etapas que configuran el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, dicho conocimiento es moldeado y determinado a través de las premisas que han configurado quien ejerce la labor de enseñar, es decir, no se trata de un conocimiento neutral sino por el contrario de un conocimiento

que es considerado adecuado y en sintonía con los prejuicios sobre lo legítimo o lo ilegítimo que haga parte del pensamiento del profesorado.

En este sentido, desde Sacristán et al (2010) el currículum cumple una función en suma determinante, en tanto este dosifica distintas dimensiones del proceso escolar, en este sentido, el currículum marca el punto de partida, la pauta, así como el punto de llegada, a través del establecimiento de parámetros claros en relación a tiempos, edades, contenidos, o logros a alcanzar por el estudiante o por la institución educativa. Por lo tanto, el currículo da forma en términos estructurales tanto en relación a lo intangible, entendido ello como ideas, creencias, conocimiento escolar; como lo tangible, es decir, los espacios, las aulas e incluso la disposición misma de los vestuarios, entre otros.

Por lo tanto, es de vital importancia comprender la naturaleza reguladora del currículum, y a su vez, legitimadora en diversos sentidos que terminan por establecerse con pretensiones de verdad. En este sentido, se hace preciso reconocer al currículum como inmerso en el conflicto de ideas y criterios que dejan entrever el carácter político del currículum, en tanto este se vincula con presupuestos contenidos de posturas éticas y políticas que pueden deslegitimar o legitimar una idea de mundo en concreto.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, para el presente trabajo es importante considerar y entender el currículo desde los estudios culturales pues este “(...) nos permite concebir el currículo como un campo de lucha en torno de la significación y de la identidad (da

Silva, 1999, p. 28). En ese sentido, podría decirse que el currículo es un importante determinante para la construcción de la subjetividad.

2.1.2 Currículo proscrito

Por otro lado, y teniendo en cuenta que el currículo, según lo planteado hasta el momento, no es un dispositivo neutral, pudiera dejar de lado un conocimiento de lo social que no esté en sintonía con ciertos intereses éticos y políticos al interior de una institución escolar, es decir, tal como lo plantea el profesor Cuervo (2015) el currículum puede ser moldeado de tal manera que se excluyan ciertos contenidos pasando a ocupar un lugar de proscripción, específicamente se trata entonces de omitir, por múltiples razones, un determinado contenido por no ser considerado útil o adecuado por parte del profesor para ser llevado al aula; en este sentido, el maestro es un profesional que genera juicios a partir de sus creencias, puede anular o cercenar un contenido que no esté bajo el criterio subjetivo de aceptación del maestro, por lo que voluntariamente se procede a aplicar algún tipo de proscripción curricular sobre determinados contenidos.

Ahora bien, la proscripción mencionada podría existir en contextos violentos, por lo que sería de vital importancia preguntarse aspectos como: ¿qué tanto la sociedad está dispuesta a poner sobre la mesa discusiones que hacen parte de una realidad que hacen difícil reconocer por ejemplo, los conflictos armados, las penas de muerte u otros temas que tocan con la vida misma? ¿Es el aula un escenario propicio para presentar como parte del conocimiento escolar ciertas situaciones que la sociedad misma se cuestiona debido al temor de repetir la historia o quizá por la vergüenza misma u otras múltiples razones desde índole similar? ¿La escuela estaría dispuesta

a poner en escenario temas relacionados con la drogadicción, el acoso sexual, o la muerte violenta? Estos temas tienen su propio escenario en términos de lo facto, pero ¿tendría sentido llevarlo al escenario escolar? o ¿estarán presentes en dicho escenario? Si es así: ¿de qué manera se ponen en escena? si por el contrario no están ¿a qué razones obedecería tal proscripción?

La proscripción curricular, en la mayoría de los casos, gira en torno a temas sensibles y controvertidos, sobre estos existe una corriente de investigación importante. En este sentido, sin lugar a dudas dentro de esa selección o anulación de contenidos que de manera intencionada realiza el maestro, emergen algunas cuestiones que dependiendo del contexto son consideradas como sensibles o controvertidas, tal y como lo enuncia la profesora Alberti (2016), en el contexto brasileño, quien afirma que esas cuestiones no son fáciles de tratar en el aula, ni en ningún lugar; pero que es el maestro quien debe apostar por contribuir a la comprensión de esas cuestiones que podrían ser propias del contexto y correr riesgos con todo el ámbito educativo; en concordancia con la autora, en el contexto que se desarrolla este proyecto, se podría considerar como un contenido sensible la muerte violenta, ya que la ciudad de Medellín, y particularmente la Comuna 6, ha sido escenario de la muerte violenta, ésta como resultado último, entre otras razones, de la violencia. Por otro lado, en el contexto colombiano, Gómez (2015), plantea algo similar a lo propuesto por la autora brasileña, ya que afirma que enseñar temas, asuntos, cuestiones conflictivas y controvertidas, implica múltiples riesgos para la misma escuela, para los profesores, pero también para los alumnos; afirmando que apostar en el aula por este tipo de cuestiones es un potente vector de renovación y progreso, para cada uno de los actores. Entre los temas conflictivos que enuncia el autor, se encuentran: la relación historia y memoria, la

violencia, el aborto, el racismo, los procesos de colonización, la inmigración, la identidad étnica y de género, entre otros.

2.1.3 Temas sensibles y controvertidos

Es legítimo preguntarse por la presencia o la ausencia de estos contenidos, teniendo en cuenta que se trata de un tema que por lo general no gusta de ser tratado, no sólo en este sino también en muchos otros escenarios, es decir, hablar de la violencia no es una situación fácil para los profesores de las escuelas públicas o privadas en Colombia, se trata por lo tanto de abordar una situación que implica diversos tipos de riesgos, se llega entonces a lo que la profesora Alberti propone como temas sensibles y controvertidos, sobre los que afirma que) y que serán entendidos como

Os temas sensíveis não são fáceis de tratar em sala de aula – aliás, em lugar nenhum. Se um professor decide fazê-lo, ele arrisca-o; mas é disso que se trata quando um professor escolhe essas questões.(...) Escolher trabalhar com esses temas implica, correr riscos. Esses riscos precisam ser compensados e o professor deve acreditar que vale a pena corrê-los. (Alberti, 2016, p.2)

La autora asevera que los profesores son quienes deciden arriesgar o apostar por llevar al aula temas sensibles y es él quien debe creer en la pertinencia de ello. En concordancia con lo anterior, Gómez (2015) afirma que las “(...) cuestio[n]es controvertida[s] y conflictiva[s] [son las que] implican valores e intereses divergentes, son políticamente sensibles, despiertan y activa[n] las emociones, implica[n] un tema complejo, y son tema[s] de actualidad” (p. 21). Dentro de los temas sensibles y controvertidos se halla, entre otros, la violencia y sus múltiples acepciones; la cual puede ser llevada o no al ámbito educativo, sin embargo, la violencia no se trata de un contenido más, sino de una dimensión de la realidad que necesita ser abordada de manera específica y particular.

En este sentido es de vital importancia el tipo de creencias con las que cuenta el profesor, sobre todo porque varias de las dimensiones y las implicaciones que trae consigo la violencia se relacionan con las dimensiones del ser humano que por lo general son difíciles de ser llevadas a una clase, de hecho son difíciles de tratar en la cotidianidad de nuestra sociedad; uno de esos temas sensibles es la violencia, y podría considerarse que un tema aún más sensible podría ser la muerte violenta dado que se puede presentar en cualquier momento en los contextos que cuentan sobre todo con una enorme brecha social.

2.1.4 Conocimiento escolar

El conocimiento escolar puede o no incluir dimensiones relacionadas a la violencia, entre otros temas de la realidad social; pero qué es el conocimiento escolar, cómo se constituyen todos estos saberes que hacen parte de la cotidianidad de la escuela, qué es aquello que van a aprender los estudiantes en una institución educativa, cómo se configura el conocimiento escolar como una dimensión que determina los contenidos que se incluyen o no, es decir, que terminan legitimando aquello que hace parte de la clase, o bien que termina por excluir otras realidades que posiblemente se consideren no tan pertinentes. De esta manera, podemos encontrar que el conocimiento escolar no se trata de un ámbito neutral sino que obedece a diferentes determinaciones políticas y por lo tanto culturales que son propias de una intencionalidad política, para ello es necesario comprender que los

(...) usos escolares acotan el significado de lo que llega a convertirse en una cultura específica: el conocimiento escolar. En la enseñanza no se transmite literatura, conocimiento social o ciencia en abstracto, sino algo de todo eso moldeado especialmente por los usos y contextos escolares (...). (Gimeno, 2010, p.26)

Podría decirse entonces que el conocimiento escolar termina tornándose en un fragmento cultural y de esta manera los estudiantes que finalmente serán adultos, terminan asumiendo creencias y su subjetividad se relacionará con un tipo de ideas que afectan o no una realidad social. Esta cultura, por lo tanto, tiene un origen político en la que los objetos se constituyen de unas posturas éticas y políticas que terminan por determinar su relacionamiento con los demás, e incluso sus modos éticos. En este sentido, el conocimiento escolar se constituye en un elemento fundamental para la formación de seres humanos, quienes pueden actuar de una u otra manera de acuerdo a sus preconcepciones las mismas que pudieron ser sugeridas por el conocimiento escolar, determinando el modo en que ejercen su rol social.

2.1.5 Creencias del profesorado

El conocimiento escolar está supeditado al moldeamiento que el maestro realice de este, ya que se trata de un profesional que realiza juicios, y a partir de estos toman decisiones en el ámbito escolar complejo en el cual se desenvuelven, las creencias que el profesor posea y haya construido en su experiencia serán fundamentales para la formación de estos juicios, y finalmente direccionan el comportamiento del profesorado, es decir, se trata de lo que el maestro configura como creencias, entendidas de acuerdo con el profesor Javier Marrero (2010) como las “(...) proposiciones [y] premisas que mantienen las personas acerca de lo que consideran verdadero (...)” por lo que estas se convierten en un factor que determina las “(...) disposiciones de los sujetos a actuar de cierta manera y no de otra, según situaciones particulares.” (Aguilar Nery.2003, p.73) por ejemplo, el quehacer del maestro con respecto a sus metódicas y su posición política frente a los contenidos a tratar en el aula, ya que estas determinan cómo el

maestro aprende, sus formas de relacionarse con el conocimiento, cuáles posturas son valiosas, son relevantes y cuales definitivamente pasan a ser subvaloradas o despreciadas por el maestro.

En este sentido, es relevante indagar por las creencias de los maestros y maestras del Centro Educativo Autónomo “(...) pues al conocerlas podemos comprender mejor algunas de sus actitudes y posiciones. Se considera que cada profesor da una respuesta subjetiva a las cuestiones clave del currículo para su acción en el aula (...)” (Cuadra, F. G., & Romero, L. R. 2003, p.28), por lo que para entender el manejo de algunos contenidos curriculares en el aula, se hace necesario identificar las creencias que los maestros y maestras sostienen sobre los mismos, el presente trabajo de investigación se focalizará en una cuestión sensible y controvertida la muerte violenta.

2.1.6 Contenido escolar

En este sentido, los contenidos que llegan al estudiante son el resultado de una selección particular, en algunos casos por el maestro y en otros por políticas públicas e institucionales. Esto se da con el objetivo de orientar el proceso, la secuencialidad o las etapas que marcan los hitos de la vida escolar, sin embargo, es preciso tener en cuenta que tal como se ha sugerido anteriormente estos contenidos se seleccionan de forma política. En este sentido, la selección de contenidos es en efecto una etapa fundamentalmente política, los contenidos son complejos, no se trata de simples temáticas sino de decisiones de orden curricular que terminan en última instancia, dándole forma al conocimiento escolar. Ahora, para comprender mejor el sentido de lo que se denomina como contenido escolar los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales expedidos por el ministerio Nacional de Educación lo define como el “(...) conjunto de

conceptos, principios, procedimientos, valoraciones, interacciones individuales y sociales que se realizan y forjan en el proceso educativo” (p. 41).

Es menester diferenciar los tipos de contenidos curriculares existentes en el ámbito educativo, y como estos serán entendidos para el presente trabajo de investigación los contenidos conceptuales, procedimentales, y actitudinales, para ello Cesar Coll, Juan Ignacio Pozo, Bernabe Sarabia y Enric Valls en su libro “Los contenidos en la reforma” realizan un trabajo de interés para este fin. Estos proponen que los contenidos conceptuales se refieren a

(...) el aprendizaje de hechos y datos se ha venido complementando (...) por la presentación de conceptos de complejidad diversa (...) De hecho, podríamos decir que los hechos y los conceptos son lo que tradicionalmente se ha entendido por “contenidos” de la enseñanza. (Coll et al, 1992, p.20)

Los contenidos procedimentales por su parte son entendidos como “(...) conjuntos de actuaciones cuya realización permite llegar finalmente a determinadas metas (...) trabajar en procedimientos significa en definitiva, desvelar la capacidad de saber hacer, de saber actuar de manera eficaz” (Coll et al, 1992, p. 84)

Finalmente los actitudinales son aquellos contenidos que refieren “las actitudes como tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación” (Coll et al, 1992, p. 137)

Estos se encuentran supeditados a la selección curricular que se realice en los diferentes ámbitos políticos e institucionales y que el maestro realice, puesto que el curriculum está indiscutiblemente sujeto a determinaciones culturales que, por lo general, son de carácter

hegemónico, su abordaje es profundamente complejo. Las investigaciones que han trabajado este concepto han demostrado que si bien está relacionado con la estructura de los planes de área, la malla curricular, las normativas gubernamentales que dictaminan, por ejemplo, las disciplinas que deben ser enseñadas, entre otros documentos de organización del conocimiento escolar, el currículum también se concreta a través de las prácticas, los sujetos y los discursos, es decir, puede traspasar el aula e instalarse en otros escenarios en tanto estén atravesados por la cultura.

En este sentido, los currícula revisten una complejidad inherente a la que atraviesa la cultura misma, de este modo los discursos que hacen presencia en la escuela se vinculan con ciertas posturas que reflejan el ideal de una determinada sociedad y que son instaladas en los contenidos escolares, legitimando con ello una versión de la cultura, que no siempre es coherente con las necesidades particulares de los estudiantes o del contexto escolar. De este modo, resalta el carácter político e incluso controversial de los contenidos escolares, así como su compromiso político, pues, tal como se rastrea con el profesor Sacristán et al, el currículo:

“No es algo neutro, universal e inamovible, sino un territorio controvertido y hasta conflictivo, respecto del cual se toman decisiones, se siguen opciones y se actúa por orientaciones que no son las únicas posibles. Definir cuáles adoptar, tras valorarlas, no es un problema técnico (o bien no es, fundamentalmente, un cometido técnico), pues atañen a sujetos con derechos, conllevan explícita o implícitamente opciones respecto de intereses y modelos de sociedad, valoraciones del conocimiento y un reparto de responsabilidades”. (2010, pp. 29-30)

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

2.1.7 Violencia

Al considerar que la escuela ha sido un escenario rodeado por fenómenos violentos de diferente índole “Es por ello, que la violencia en la Escuela, aparece como espacio desde el cual es posible pensarnos e interpretarnos” (Baeza et al, s.f. p.2). Esta entendida para el presente trabajo como “(...) el uso de la fuerza, abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo o de

un grupo, algo que no quiere consentir libremente (...)” (Domenach, 1981, p.36). Teniendo en cuenta que el contexto de Medellín históricamente ha sido violento, acercarse a esta temática se torna en un aspecto relevante, sobre todo porque aloja la institución educativa interés de la presente investigación.

El Centro Educativo Autónomo está anclada en la comuna 6 aquella en la que han acaecido diferentes tipos de violencia, tanto directa como estructural entendiendo la primera según Galtung (1995) como un tipo de violencia en la que hay un actor que comete la violencia, esta es violencia personal o directa; en el caso de la violencia estructural o indirecta se entiende como aquella violencia en la que no hay un actor, dos tipos de violencia que se manifiestan en el contexto, en la cotidianidad, en la realidad social de diversas maneras según el mismo Galtung (1995) esta

(...) la violencia estructural como algo que muestra una cierta estabilidad, mientras que la violencia personas (medida, por ejemplo, por el estruendo causado por conflictos de grupo en general y por la guerra en particular) muestra tremendas fluctuaciones a lo largo del tiempo”. (p.327)

Según lo anterior existen diferentes tipos de violencia pero todos tienen las mismas consecuencias pues toda violencia es según Hanna Arendt (citada en Velázquez, 2005) “La variación del intento de anular al otro de mil maneras distintas e intensidades. Lo contrario a la violencia es la paz, el respeto, el amor, etcétera. Y, también, el discurso, porque la violencia interrumpe el discurso” (p.743). En consecuencia la violencia es un fenómeno social complejo que debe ser tratado como tal cuando se pretende estudiarla en este sentido Calleja (2000) afirma “La violencia ha de ser entendida y analizada como una actividad colectiva, solo comprensible en la riqueza de sus manifestaciones sociales, política y psicológicas en periodo histórico determinado” (p. 156).

2.1.8 Muerte

La muerte es un hecho luctuoso que acontece naturalmente en la cotidianidad de la humanidad, la conocemos desde la cultura general como el fin de la vida, dentro de la presente investigación entenderemos la muerte desde la noción que brinda la Clínica Universidad de Navarra (2015) cuando asevera que el

Cese de la actividad integrada del organismo, que se manifiesta con una serie de signos clínicos. No existen estados intermedios entre la vida y la muerte: solo cabe que dicha actividad vital orgánica se mantenga (aunque sea con ayuda) o que ya no exista. (p.78)

Esta es una definición clínica, medica de lo que es la muerte, en esta misma línea el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, afirma que la muerte es la cesación o término de la vida, en esta línea la muerte es un hecho lineal y neutral, sin embargo algunos autores como Arellano (2006) afirman que la muerte se debe considerar como expresión compleja, que implica no solo el hecho biológico en sí, sino que conlleva matices sociales, legales y religiosos, entre otros. En el ámbito social algunas de las concepciones y ritos que a través del tiempo han acompañado a los grupos humanos cuando el hecho se muere, desde el punto de vista legal un funcionario con conocimientos médicos debe certificar el fallecimiento, y finalmente la religión se encarga de buscar sentido no solo a la muerte per se sino también a lo que ocurre después de ella.

Se aclara que en el marco teórico se desarrollan algunas de las múltiples miradas e interpretaciones a nivel cultural que poseen las sociedades indagadas sobre el concepto de muerte.

2.1.9 Muerte violenta

Un tema sensible es la muerte violenta, un hecho que puede ser el resultado de múltiples situaciones, sin embargo, es importante precisar que para la presente investigación toma una mayor relevancia aquella muerte violenta que fue producto de un acto homicida, es decir, cuando una persona muere fatalmente a manos de otra, se trata por lo tanto de lo que comúnmente se denomina homicidio y que se presenta con mayor frecuencia sobre todo en los lugares más violentos de la ciudad de Medellín, lugares que coinciden con los barrios donde se aloja la mayor parte de la población donde se evidencia un alto grado de injusticia social y donde sus jóvenes, adolescentes y personas en etapa escolar terminan por alguna razón relacionadas con dinámicas violentas, que por lo general llevan a la muerte violenta como consecuencia última de esas manifestaciones.

Y es que en la ciudad de Medellín el hecho denominado como muerte violenta es de particular familiaridad para un gran número de personas habitantes en los barrios populares y más aún entre las personas más jóvenes, quienes presentan algún tipo de cercanía con hechos violentos proclives a concluir en hechos fatales. Son muchas las historias que a diario se conocen no solo a través de los medios de comunicación sino también a partir de las historias de vida narradas por quienes participan en dichos acontecimientos en calidad de víctima o victimario.

La Clínica Universidad de Navarra sugiere que la muerte violenta es un hecho que se origina por traumatismo, intoxicación accidentes, suicidios y/o homicidios, por su parte la universidad virtual de América Mèxico (UNIVIA), sugiere que "(...) obedece a mecanismos

traumáticos o a fuerzas extrañas que irrumpen violentamente en el organismo. Concorre la existencia de un mecanismo exógeno que ha puesto en marcha el proceso de fallecimiento y, en consecuencia puede derivar en responsabilidad de la persona o las personas que lo han originado. Es un concepto contrario al de muerte natural (...)" . Por otro lado, para Sánchez (2006), la muerte violenta "Es aquella, que se debe a un mecanismo suicida, homicida o accidental, es decir exógeno al sujeto, concurren en estas muertes la existencia de un mecanismo exógeno y una persona responsable del mismo" (p. 1).

También es importante acudir al Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencia Forenses (en adelante INML) Grupo Centro de Referencia Nacional sobre Violencia, que actualmente se encuentra dirigido por el médico cirujano y especialista en antropología forense de la Universidad Nacional, Carlos Eduardo Valdés Moreno, esta institución ofrece aclaraciones importantes a tener en cuenta alrededor de este hecho, por ejemplo, la muerte violenta puede clasificarse según el hecho que la haya ocasionado como el homicidio, el suicidio, los accidentes de tránsito entre otras, se resalta que la mayor frecuencia para el año 2016 se encuentra en la tipología del homicidio, con 11.532 casos correspondientes a un 45,3% sobre el total del mismo año.

Según el informe de 2016 generado por INML, se registraron alrededor de 25.438 muertes violentas en Colombia, los departamentos que registraron mayor número de muertes violentas durante el mismo año fueron, Valle del Cauca con 4.044 casos, Antioquia con 3.582, Bogotá con

2.742, Cundinamarca con 1.602 y Atlántico con 1.016. Es importante considerar que la década comprendida del 2007 y el 2016 presentó una cifra de 29.962 de muertes violentas en Colombia.

2.2 Laberintos recorridos: Marco teórico

Este trabajo direcciona la mirada sobre varios contenidos curriculares y particularmente lo que sucede con la muerte violenta, por lo que se hizo necesario indagar algunas consideraciones culturales y sociales sobre el tema en cuestión, además el tratamiento curricular en el ámbito educativo en cuanto a los temas sensibles y, tal como se considera la muerte violenta y finalmente el conocimiento escolar que se materializa en el currículo. El resultado de la pesquisa emprendida se indica en cuatro categorías Currículo y anulación de contenidos, Conocimiento escolar, Creencias del profesorado, Cuestiones sensibles y controversiales que tiene como subcategoría la Pedagogía de la muerte, y finalmente La batalla contra Átropos o los múltiples sentidos de la muerte. A continuación, se presentan cada uno de ellos:

2.2.1 Currículo y anulación de contenidos

En relación a la anulación de contenidos, se mencionan siete trabajos específicamente, en primer lugar contamos con el profesor estadounidense Elliot W. Eisner, quien define el currículo nulo como “(...) the options students are not afforded, the perspectives they may never know about, much less be able to use, the concepts and skills that are not part of their intellectual repertoire” (Eisner, 1985, p. 107).

En este sentido, el autor alude a las opciones que los estudiantes no tienen, las perspectivas que nunca conocerán, los conceptos y habilidades que no podrán usar, que no son parte de su repertorio intelectual.

En consonancia con la línea de investigación mencionada anteriormente, los profesores Arrieta de Meza & Meza han desarrollado varias acepciones a propósito del currículum nulo, del cual afirman que tiene variantes, por ejemplo hacen la distinción del currículum nulo por preferencia del docente, del cual argumentan que

(...) se refiere a aspectos que son detallados al máximo, con un gran consumo de tiempo por parte del docente, del estudiante y de la institución educativa en sí, por una preferencia manifiesta del docente a un tema específico, cuya aplicabilidad no se corresponde con la dedicación que se solicita del mismo. (Arrieta & Meza, 2001, p.5)

Otra variante que desarrollan los autores la denominan como currículum nulo, pero esta vez, por falta de preparación del docente, para el cual argumentan que “Se presenta cuando se encarga a un docente, una programación que desconoce, o para la cual está poco preparado, no siendo la mayoría de las veces, parte de su propia formación (Arrieta & Meza, 2001, p.5).

En relación a Jurjo Torres puede afirmarse que cuando hace referencia a las culturas negadas o silenciadas, se produce otra forma de anulación debido a que los discursos hegemónicos al opacar otras realidades ejercen una anulación efectiva, dejando por fuera contenidos de relevancia social, para el caso que enuncia Santomé los discursos hegemónicos dejan de lado: Las culturas de las naciones del Estado español, las culturas infantiles, juveniles y de la tercera edad, entre otras (Santomé, 1993).

En concordancia con lo descrito anteriormente, López (2008) afirma que son los maestros en la práctica quienes deciden qué enseñar y cómo hacerlo. Asimismo, éste con los conocimientos que ha interiorizado, junto con su ideología y sus prejuicios, elige a diario, de entre todo lo que podría enseñar, aquello que considera significativo para sus alumnos y aquello que se adapta a su nivel, tanto los que se transmiten oralmente como los que se estudian por escrito, con imágenes, entre otros.

Asimismo, Godoy & Rojas (2005) sobre el currículo nulo, aseveran que es conjunto de conocimientos que no están explicitados en los diseños curriculares de las carreras pero que están presentes en la vida académica. Además estas autoras dan unas definiciones sobre el currículo nulo que consideran informales, tales como: ‘tema no enseñado’, ‘aquello que siendo parte del currículum no tiene aplicabilidad ni utilidad aparente’, ‘materias y contenidos superfluos’, ‘contenidos que se dan y no se explicitan’. Aunado a lo anterior, Arqué, Molina-Luque & Rasero (2012) aseguran que el currículo nulo, es un mecanismo ideológico de omisión de contenidos. Esto ayuda a una comprensión más amplia sobre lo que se ha hecho en esta línea de investigación.

Otro autor que referencia esta línea de investigación es Bonafé (1991) el cual apunta que la existencia de un currículum oculto significa que en aula actúan determinaciones simbólicas, ideológicas, culturales o estructurales no planificadas o explícitas. La existencia de un currículum nulo significa que hay aspectos o fenómenos de la vida social y cultural que jamás entrarán a las aulas, por diversos motivos.

2.2.2 Conocimiento escolar

En cuanto al conocimiento escolar, como corriente de investigación, tras la revisión de la literatura, se encontró una preocupación por el traslado del conocimiento científico, social y cultural, como ese conocimiento sabio, hacia los ámbitos y contextos escolares, para convertirse en un conocimiento enseñado, en este sentido Cubedo y García citados por Gil (1994) refieren que

(...) el conocimiento que se elabora en la escuela que, por un lado, trasciende las explicaciones cotidianas que se desarrollan fuera de los contextos académicos, y por otro, aunque tiene como marco de referencia el conocimiento científico, no es un conocimiento científico en sí, sino una elaboración de este conocimiento que se ajusta a las características propias del contexto escolar. (p.17)

Por lo que el conocimiento construido para la escuela es mediado y filtrado por los niveles de decisión curricular y que finalmente se materializa en los contenidos escolares; al respecto Páucar et al (2013) develan la función de la escuela como un escenario con vocación para transmitir contenidos escolares. Ese conjunto de saberes son establecidos y determinados por el currículo, a la vez que son moldeados en la práctica por las dinámicas y el funcionamiento de las instituciones educativas, por el dispositivo pedagógico con el que funciona el contexto escolar determinado en relación a la enseñanza y aprendizaje. Por lo que esta línea se relaciona inherentemente con la transposición didáctica que indaga por el traspaso del conocimiento científico a un conocimiento enseñable (Pérez 1994).

Ese conjunto de conocimientos se materializa en los contenidos curriculares a través de los planes de estudio, entonces, el conocimiento obedece a un criterio cultural que se materializa en los módulos de la institución educativa, construcción propia que hacen y construyen para la

planeación de las clases de manera específica, que finalmente llegan a los estudiantes, sobre estos existen dos posturas que conciben a los contenidos de manera diferencial como lo es la concepción tradicional y en contraposición la crítica, como afirma César Coll et al (1992) la primera aboca a un sentido asociado a

(...) una interpretación transmisiva y acumulativa. [por lo que] esta concepción pone el acento en la transmisión de conocimientos, hacen jugar a los contenidos un papel vertebrador en la enseñanza y el aprendizaje, atribuyen a los alumnos y alumnas un papel esencialmente receptivo y conciben al profesor o profesora como el responsable de transmitir el saber constituido. (p.11)

Esto constituye una de las líneas de pensamiento más recurrentes en cuanto a los contenidos curriculares pero como se menciona anteriormente no es la única, otra postura de igual relevancia y acogida es la crítica, César Coll et al (1992) entiende que

(...) la educación escolar ideal no es la que transmite los saberes constituidos y legitimados socialmente, sino la que asegura unas condiciones óptimas para que los alumnos desplieguen sus potencialidades y capacidades cognitivas, afectivas sociales y de aprendizaje. (...) [atribuyendo] a la actividad del alumno un papel decisivo en el aprendizaje, a minimizar y relativizar la importancia de los contenidos y a concebir al profesor más como un guía, un facilitador o un orientador del aprendizaje que como un transmisor del saber constituido. (p.11)

Estas líneas de investigación se encuentran vigentes en la actualidad, y pueden manifestarse en la práctica pedagógica de los maestros y en los documentos institucionales frente a los contenidos, el papel de la presente investigación es identificar en qué línea se ubica el contenido de muerte violenta según los maestros del ámbito educativo investigado y en este sentido observar cuales son las formas en las que se trata ese contenido.

2.2.3 Creencias del profesorado

En efecto, el conocimiento escolar es mediado por las políticas nacionales, locales e institucionales e incluso por el mismo maestro que juega un papel fundamental en el momento de configurarlo, es decir, moldear, seleccionar, segregar, validar, o anular un contenido; al respecto Sacristán (2010) advierte que la figura del maestro concebido como un agente de materialización curricular es fundamental en el mencionado moldeamiento del conocimiento escolar, a partir de sus creencias, intervienen y median los usos propios de este anclados en los ámbitos educativos.

Por lo tanto, las creencias del profesorado se han posicionado como un línea de investigación, con el propósito de avanzar en el reconocimiento de aristas relevantes para mejorar la educación desde el profesorado (Hernández. et al. 2011). Esta línea de investigación ha tenido una relevante producción, numerosos teóricos han trabajado las creencias del profesorado tales como, Hernández Pina y otros aseveran

Las investigaciones más relevantes datan de los años 1980 con Schommer-Aikins, aunque desde los años 1960 encontramos resultados interesantes que vinculan las creencias con el aprendizaje como son los trabajos de Duell y Schommer-Aikins (2001) así como las aportaciones previas de Hammer (1994), Hofer y Pintrich (1997), Schommer y Walker (1997). (...) a partir de este momento [se] han producido resultados que demuestran la importancia que las creencias tienen sobre el aprendizaje (Schommer, 1990, 1993). (p.166)

Se advierte la construcción de una corriente de investigación que parte desde la consideración de un mediador curricular “Entre el currículum establecido y el currículum aprendido por el alumnado hay un mediador decisivo que es el profesorado. (...)” (Marrero.

2010. p. 222). Y que estos sostienen unas proposiciones que determinan los contenidos que son abordados dentro del ámbito educativo.

Por otro lado, Aguilar (2003) declara que el estudio de las creencias es relevante para conocer y comprender la manera de utilizar este conocimiento con objeto de idear mecanismos que conduzcan a generar creencias compartidas, como sustento de la redefinición de responsabilidades y el establecimiento de metas comunes; aspecto fundamental, si se pretende llevar al aula contenidos referidos a la violencia e incluso la muerte violenta.

Otra investigación de esta línea la hace la teórica Candia (2009) que al respecto de las creencias, afirma que, no son los hechos reales, sino el significado y las evaluaciones que el sujeto realiza las que producen cambios en las emociones y en los estados de ánimo, asunto que media de manera crucial las decisiones del aula por parte del maestro.

Cabe resaltar que según Rosales (2008) quien a su vez destaca a otros autores, señala que las creencias de los docentes en particular, son proposiciones simples, conscientes o inconscientes, inferidas de los que una persona dice o hace asimismo, exalta que los investigadores educativos designan de muchas maneras a las creencias; algunas denominaciones son: teorías implícitas, teorías personales, juicios, disposiciones, preconcepciones, concepciones, opiniones, ideologías, entre otras. Aspecto que vislumbra poco consenso en la línea de investigación.

Aunando a la línea de investigación, Pajares (1992) señala que las creencias de los profesores se organizan en sistemas, guardan una función adaptativa, ayudan a definir y entender tanto al mundo como al autoconocimiento. En este sentido, las creencias tienen una naturaleza afectiva, valorativa e imprevista; a partir de las cuales se logra interpretar, redefinir, distorsionar o remodelar nuevos fenómenos.

Se advierte desde las múltiples miradas de los teóricos, la corriente sobre creencias del profesorado, vislumbrando la importancia de las concepciones de los maestros desde múltiples aristas, pues estos son quienes modifican los contenidos escolares en la práctica, por lo cual estas miradas brindan coherencia a la perspectiva que aborda el presente trabajo en referencia al tratamiento curricular del contenido escolar de muerte violenta.

2.2.4 Cuestiones sensibles y controvertidas

Para el presente trabajo se identificó una línea de investigación con una trayectoria amplia, trabajada por autores como la brasileña Verena Alberti nombrada como Cuestiones Sensibles y Controvertidas; la cual plantea que son los profesores quienes deben apuntar por la enseñanza de esas cuestiones, teniendo presente que la enseñanza de esos temas no es fácil, y requiere tanto voluntad del maestro, como respaldo de la institución donde pretenda hacerlo. En este sentido, Alberti (2016) afirma que, “(...) O objetivo é suscitar a reflexão dos alunos. É preciso saber passar de fase, nesse jogo: da sensibilização para a reflexão. Não adianta ficar chocado, só” (p.3); lo anterior resume el interés principal de llevar la muerte violenta como

contenido al aula, aun siendo un tema que suscite sensibilidades; ese interés es precisamente pasar de la sensibilización a la reflexión.

Por otro lado, pero muy de la mano con lo planteado anteriormente, en el contexto colombiano se habla de temas socialmente controvertidos, y al respecto Gómez (2015) afirma que:

Enseñar temas, asuntos y cuestiones conflictivas y controvertidas (...) implica múltiples riesgos para la misma escuela, para los profesores, pero también para los alumnos. No obstante, es un potente vector de renovación y de progreso para cada uno de sus actores, más si son temas y desafíos claves. (p. 20)

Esto vislumbra, entre otras cosas que los temas controvertidos llevados al aula deben generar y mover a las personas partícipes de ello, implicando además riesgos para hacerlo pero que puede servir como método de renovación para quienes están inmersos en el aula. Además se plantean unos temas que pueden considerarse como conflictivos y por tanto, pertinentes de llevar al aula para facilitar su comprensión y análisis, Gómez (2015) trae a colación

En particular para las ciencias sociales (...) aparecen temas sensibles como la relación historia y memoria, la violencia, el aniquilamiento de los judíos en Europa, el aborto, la historia de los pueblos perseguidos, el racismo, los procesos de colonización, la inmigración, la identidad étnica y de género, para citar solo algunos, que suscitan posiciones conflictivas, controversias e interpretaciones diversas en el espacio social. (p.19)

El autor hace hincapié en uno de los tópicos más relevantes del presente trabajo, y es puntualmente la violencia; pues la muerte violenta es uno de los efectos últimos de la violencia; lo que inmediatamente la convierte en un tema sensible que debe ser llevado al aula para facilitar su comprensión y pueda a su vez, ser tenida en cuenta como un tema controvertido y sensible donde tienen cabida los valores y diversos intereses, de índole particular, desde lo político hasta las emociones y percepción de las personas (Gómez, 2015).

Siguiendo con el recorrido de esta línea de investigación, se puede referir que hay múltiples maneras de enunciar estas cuestiones sensibles y controvertidas, por lo cual, Díaz, de la Fuente & del Mar hacen un breve recuento de la polisemia que ha caracterizado a esta corriente de pensamiento; en este sentido, afirman que en lo que respecta a los Problemas Sociales Relevantes, se les han otorgado diversas denominaciones, por ejemplo, como temas de controversia social Soley (citado en Díaz et. al., 2017), temas polémicos Stenhouse, (citado en Díaz, de la Fuente & del Mar, 2017), conflictos sociales candentes López-Facal y Santidrián (citado en Díaz et. al., 2017), o cuestiones socialmente vivas -en Francia, questions vives Legardez y Simonneaux (citado en Díaz et. al., 2017)-, entre otras, y se han explicado desde diversos enfoques, manteniendo ciertos rasgos comunes. Además López-Facal y Santidrián (citado en Díaz et. al., 2017) definían estos problemas como “aquellos que dan lugar a opiniones contrapuestas, que se expresan con cierta vehemencia y generan algún tipo de confrontación en la sociedad” López-Facal y Santidrián (citado en Díaz et. al., 2017). Asimismo, Legardez y Simonneaux (citado en Díaz et. al., 2017) manifestaban que se trataba de cuestiones no decididas por la ciencia o la sociedad, que estaban abiertas a debate y controversia Legardez y Simonneaux (citado en Díaz et. al., 2017). Aunque todas las denominaciones que tales autores dan, tienen relación y refieren en gran medida las mismas acepciones.

Otro autor que ha trabajado los problemas sociales cita investigadores en este ámbito, donde se asevera que trabajar problemas sociales en el aula es hacer una apuesta en favor de los llamados temas de controversia social Soley (citado en Oller, 1999), o temas polémicos Stenhouse (citado en Oller, 1999), y este autor asegura que el abordaje de estos temas prepara a alumno para una ciudadanía efectiva porque aprenden un marco conceptual y unas habilidades

de pensar y desarrollar capacidades para tomar decisiones en el futuro, donde hay además una interacción con otras personas que tienen pensamientos diferentes a los suyos.

En consonancia con lo anteriormente descrito, en el contexto español, desde Xosé Manuel Souto se le nombra como problemas sociales, los cuales deben facilitar a los estudiantes reconstruir la realidad social, convirtiéndolos en problemas escolares; en este sentido afirma Souto (citado en García, 1998)

(...) la selección del problema social es el resultado de una lectura teórica de la realidad, desde nuestra concepción ideológica y científica. Lo importante es que el alumnado también pueda reconstruir la realidad social, para lo cual es necesario convertir los problemas sociales en problemas escolares. (p.13)

Asimismo, para el contexto Chileno con los teóricos Toledo, Magendzo, Gutiérrez & Iglesias (2015), basados en otros autores que han trabajado al respecto, denominan como ‘Temas Controversiales’, dando una postura sobre el papel de tales temas en una sociedad, afirmando que dentro de estos temas se tiene en cuenta el conflicto, el cual es ocultado cuando se analiza la sociedad. Afirman además que el conflicto social es incompatible e incluso amenazante del orden social, puesto que se concibe como un quebrantamiento a lo establecido, que las instituciones escolares han obrado bajo el supuesto de que, eliminando los conflictos y las controversias, se pueden construir escuelas armoniosas. Para tales autores, los temas controversiales han quedado fuera de la escuela y se ha olvidado que estos tópicos están presentes en la vida de los estudiantes, puesto que ellos son informados por los medios de comunicación son parte de su vida cotidiana.

Cabe resaltar además que Toledo et. al (2015), afirman que ante los ‘temas controversiales’ existen profesores que toman diferentes posiciones; se encuentran por ejemplo: el profesor ‘evitativo’, quien reconoce el contenido como un tema polémico y decide no hacerlo parte de sus clases, al considerar que abordarlo desataría conflictos en la comunidad escolar; el profesor ‘negador’, quien reconoce la existencia del ‘tema controversial’ y de sus múltiples aristas, pero expone únicamente su visión al respecto.

Por último, es importante rescatar lo que Oller (1999) enuncia sobre las cuestiones controvertidas

Trabajar cuestiones controvertidas no es solamente tratar temáticas conceptuales diferentes a las disciplinares, sino tener en cuenta que los hechos no son neutros, es decir, que están adscritos a un sistema de valores, a una manera de interpretar el mundo y que esta visión de la realidad puede ser diferente, puede cambiar. Se trata de dar más importancia a la comprensión de los fenómenos que a una simple constatación de los mismos. (p.125)

2.2.4.1 Pedagogía de la muerte

A través de las pesquisas realizadas se reconoció que un tema sensible y controversial en el ámbito escolar ha sido la muerte, considerado un tema difícil de ser tratado en la escuela, por lo que se identificó una línea de trabajo denominada pedagogía de la muerte, esta presenta un panorama particular y bastante amplio; se propone el manejo del duelo en el contexto escolar y otras en el contexto hospitalario, apuntan hacia una pedagogía para médicos y enfermeras que tratan la muerte en sus labores cotidianas. En relación con lo que proponen De la Herrán y Cortina (2008) “(...) el tabú social de la muerte se refleja en la escuela como un tabú profesional.

Uno de sus indicadores es su ausencia casi total en los proyectos educativos y curriculares de etapa de los centros docentes” (p. 410).

En consonancia con lo anterior, la autora Gorosabel (2013) afirma que hay un tabú respecto a la muerte que se debe principalmente por un miedo de los adultos respecto ella, y además considera que, esto ha sido lo que ha imposibilitado visualizar y desarrollarse en las escuelas una educación para la muerte. Además esta autora posterior a la identificación de la de la muerte como tabú como problema, propone una intervención para la educación sobre la muerte en los centros educativos de Educación Infantil en el contexto español.

Por otro lado, Tranier (2013), propone una reconceptualización del campo curricular de la realidad cotidiana, para que pueda ser también pertinente incluir variables inherentes a las nuevas realidades que operan en el siglo XXI en los contextos educativos, por ejemplo las cuestiones ligadas con la violencia; este trabajo expone la necesidad de incluir temas referidos a la pedagogía de la muerte, pero desde el ámbito curricular, haciendo énfasis en la importancia de develar al currículo como un ámbito de controversia y confrontación política. Estos trabajos tienen relevancia en tanto que traen el contenido de la muerte al escenario escolar dejando claro la dificultad que ello reviste, y que hasta el momento no ha sido una cuestión fácil de plantear, afirmando además la necesidad de revisar el currículo para repensar su inclusión y manera de abordarlo.

En el contexto educativo en relación a la muerte se contempla que hay poca preparación de los maestros en relación al luto; sugiriendo de alguna manera la muerte como parte del conocimiento escolar., en este sentido se plantea que

Existe ausencia de un enfoque pedagógico conscientemente planificado, las alternativas didácticas y el acompañamiento del duelo por los docentes surge “por espontaneidad”, no se plasman orientaciones metodológicas relacionadas con ello, y existe ausencia de este enfoque en los planes y programas de este nivel de enseñanza primaria. (Ramos y Santos s.f., p.7)

No obstante, se evidencia una predominancia de la pedagogía de la muerte en la escuela como una manera de afrontar el duelo en las mismas, y no como un contenido; lo anterior es visible con Portero & Porto (2017) cuando aseveran que,

Los niños deben tener la oportunidad de aprender sobre la muerte de las observaciones que hagan en su vida cotidiana y de los sucesos que ocurren en ella. Los educadores han de aprovechar las oportunidades que se les presentan a diario para enseñar a los alumnos los conceptos básicos acerca de la muerte y el profundo dolor que ésta causa. (p.33)

En relación a la defensa de Thánatos en el contexto educativo, es hallado un trabajo de los teóricos Pedrero & Leiva apoyados en otros autores, argumentan que el contenido de muerte al igual que otros deben asignársele una importancia vital al interior del conocimiento escolar. En este sentido, plantean que

Diversas voces se alzan defendiendo la necesidad de una educación en este terreno: Elisabeth Kübler-Ross, Louis- Vincent Thomas, Sogyal Rimpoché, Octavi Fullat, Javier Gafo, Karl Jaspers... Todos ellos se preguntan: ¿por qué tenemos que educar para Eros y no tenemos que hacerlo para Tánatos? Si tanto la muerte como el sexo pertenecen a la vida, ¿qué razón hay para educar sexualmente y no tanáticamente? ¿Qué motivo hay para descuidar la pedagogía de la muerte? (Pedrero & Leiva, 2011, p. 5).

Apuntalando la necesidad de que los profesores tengan una formación en pedagogía de la muerte, Magaña & Ariza (2018), enuncian que “este tema debe ser uno de los ámbitos que formen parte de la innovación curricular en la formación de los educadores, ya que la muerte suscita interés, curiosidad e incertidumbre en el alumnado”. (p. 85). Sumado a lo anterior, los

autores afirman que no existe una única visión objetiva sobre cómo educar respecto a la muerte, si no que esta se construye y depende de múltiples factores, por lo que hacen alusión a varios niveles, tales como: el nivel evolutivo, ritmo de aprendizaje, contexto, realidad. Y es por esta razón que se debe estar abiertos al debate, la reflexión y la reconstrucción de los mismos, con lo que respecta a esta línea de investigación que está en construcción pero que pretende ser parte de la formación del profesorado.

Lo anteriormente planteado en este apartado vislumbra las múltiples perspectivas que puede tener la muerte como contenido escolar, y la necesidad evidente desde la perspectiva de los teóricos referidos y la corriente de investigación pedagogía de la muerte, de llevar a la discusión cotidiana en el ámbito educativo la muerte y se considera desde el presente trabajo aún más pertinente el contenido de muerte violenta.

2.2.5 Sobre la muerte: La batalla contra Átropos o los múltiples sentidos de la muerte

“No se necesita temerle a la muerte, porque mientras nosotros somos, ella no es, y cuando ella es, nosotros no somos” Epicuro.

Como si se tratase de partir atravesando distintos caminos, la muerte para los antiguos griegos, para algunos el único destino del ser humano, pasa por hilos que tejen las manos de las tres moiras: Cloto, Láquesis y Átropos, diosas menores de la mitología griega. Átropos corta el hilo, y al hacerlo da por terminada la vida, cumpliendo con su papel, pues es aquella “(...) quien te priva de un lugar en la tierra” (Gual, 1997, p. 21). Es esta una de las formas en que la humanidad ha querido hacer lectura de su muerte, un suceso que ha enriquecido la imaginación y

ha dotado la cultura de múltiples sentidos, todos ellos manifiestos de diversas y creativas maneras que van desde la tristeza hasta la celebración.



Figura 1. El hilo de Oro. Strudwick, J. (1885. [Pintura]. Recuperado de <http://es.wahooart.com/@/9CWK6L-John-Melhuish-Strudwick--Un-hilo-de-oro>

Partir de la premisa de que la muerte es una situación inherente a la vida es ya tomar partido y parcializar la posición hacia una tendencia, un tanto teológica y otro tanto moderna, sobre este asunto. Por ello se prefiere, en un primer momento, advertir que la polisemia es un rasgo característico del término muerte, este mismo como la posibilidad de nombrar un hecho que cobra su sentido según el contexto; esta situación hace que la sociedad adopte diferentes posturas frente a esta ineludible situación. Por lo tanto, la manera de afrontarla no es fija y se asocia con diferentes dimensiones de la vida misma: la tristeza, la ausencia, los rituales o celebraciones, entre otros. Existe abundante bibliografía sobre este tema, es por eso que este apartado pretende ofrecer solo un esbozo que permita visualizar, hasta cierto punto, dicho panorama que sobre sentido y significado se ha constituido alrededor de este aspecto.

Los escenarios que se seleccionaron para este recorrido comienzan por la literatura hispánica del medioevo, como una de las más cercanas representaciones en cuanto a concepciones sobre la muerte durante esta época, pero también el occidente contemporáneo, sin dejar de lado lo que nos sugiere el contexto oriental. También se precisan algunas consideraciones de orden filosófico, artístico y arquitectónico, así como la experiencia puntual del tradicional *Día de los Muertos* en México, o los *Cantaos de Alabaos* en el Chocó colombiano. Esto permite comprender las actitudes que la humanidad ha asumido para afrontar este hecho, desde dimensiones que no son inamovibles, sino que por el contrario, han presentado interesantes cambios respecto a todos los elementos que terminan por dar forma al último hecho que pretende protagonizar la vida misma.



Figura 2. El Día de Muertos mexicano. Sosa, A. (2017). *El Día de Muertos mexicano*. [Fotografía] Recuperada de: latribunadelpaisvasco.com

Preguntarse si la muerte es, en tanto hecho partícipe de la vida, o no es, en tanto sale de nuestras posibilidades existenciales, tiene toda importancia. Esto por el evidente papel

protagónico que ha tenido a través de las distintas culturas y atravesando toda temporalidad; bien se retrata en La Ilíada su acontecer, siempre marcando los hechos de mayor trascendencia y mitificando al héroe. Fue merecedora de un dios: Hades, quien la tomó bajo su mando según lo relata Homero:

Tres somos los hermanos nacidos de Crono a quienes Rea alumbró: Zeus, yo y el tercero Hades, soberano de los de bajo tierra. En tres lotes está todo repartido, y cada uno obtuvo un honor: a mí me correspondió habitar para siempre el canoso mar, agitadas las suertes; el tenebroso poniente tocó a Hades, y a Zeus le tocó el ancho cielo en el éter y las nubes. (Homero, La Ilíada, canto XV, 1991)⁵

Este resplandor mítico que reviste la muerte a través de los poemas homéricos, está sugiriendo una continuación del ser, arrastrando consigo la fortuna o la desgracia según lo declaran los actos de cualquier mortal o semidiós antes de llegar a las puertas del Averno, antes de navegar el pozo de Leto.

Sin embargo, aunque para los romanos las deidades griegas no desaparecieron, sino que continuaron en medio del sincretismo que les agregaba matices propios a esta sociedad, algunos personajes de importancia histórica se atrevieron a plasmar en sus escritos otros sentidos sobre la muerte que abren la discusión sobre lo que esta podría significar para una criatura que tiene inherente a su ser la mortalidad. Es así como Epicuro y luego Lucrecio no temen a declarar la inutilidad del temor a la muerte, no solo porque ésta, según ellos, no equivale al mal, sino porque además de facto no hace parte de la vida misma. De esta manera son interpretados por Sanguinetti (2003) diciendo que

(...) precisamente el argumento de Epicuro y Lucrecio está orientado a restar toda significación de la muerte para la vida. La muerte, finalmente, no es algo que nos deba importar ni preocupar:

⁵Madrid: Editorial Gredos.

ajena a la vida es algo que de ninguna manera nos alcanza. Paradójicamente, si algo significa la muerte para la vida es que nada significa. (p. 3)

Para el Medioevo la idea del más allá se arraigó al seno de la religión y supuso un sinnúmero de comportamientos, ritos y creencias que, según la tradición judeocristiana, se vinculaba también a la idea de castigo divino. Esta época contiene importantes sucesos, entre ellos la peste bubónica del siglo XIV, que ocasionan la muerte con una frecuencia poco soportable para la población, ello posibilitó una atmósfera de temor. Esto hizo también que la muerte se convirtiera en un elemento más de la cotidianidad, circunstancia que fue tomada en cuenta en la literatura. Para Miralles (2009) “La familiaridad que con ella [la muerte] se tiene, hace que aflore con mucha frecuencia en cualquier manifestación literaria y artística, aunque cada autor refleja una realidad contemplada bajo el punto de vista de su propia ideología” (p. 292).

También se instala, al seno de estas creencias, la idea de la inmortalidad que se concreta a través de Jesús, acompañada de la promesa de un paraíso celestial, la sociedad asume la muerte de un modo específico, lo que Ariés denomina como la muerte domesticada, que consiste en la manifestación de ritos y gestos que dan forma concreta a todo un evento que rodea la circunstancia de la muerte (Citado en Miralles, 2009).

No obstante, la modernidad llegará a unir la muerte a la vida a partir de un sentido que la determina, el humano es por lo tanto, al decir de Heidegger, *sein zum Tode* o ser para la muerte, esta hace parte estructurante de la vida, la vida del ser o Dasein que debe entenderse como “(...) la morada de la comprensión del ser, es decir, la manifestación del ser en este ente que es la existencia (humana)” (Montiel, 2003, p. 66). De esta manera, la vida y la pregunta por la

existencia se constituye, paradójicamente, a partir del reconocimiento de la muerte como algo que le ofrece completud al ser, en tanto será completo cuando esta cumpla su cita. Su presencia latente ofrecerá una resignificación en tanto se vincule de algún modo al existir, así “La muerte es la posibilidad más propia del Dasein, la posibilidad más propia e irrespectiva es insuperable, el estar vuelto hacia ella hace comprender al Dasein que ante sí y como extrema posibilidad de la existencia se halla la renuncia de sí mismo” Heidegger, *Ser y Tiempo* (citado en Montiel, 2003, p. 68).

En oriente se construyó una interpretación de la muerte que la asume como un camino hacia la liberación. El Bardo Thodol o Libro Tibetano de los muertos aloja la idea de que la muerte no es el fin, sino que se trata más bien de un tipo de transición hacia otro estado para el cual se debe contar con una adecuada preparación orientada auditivamente, a través de lo ritual y hacia lo espiritual. Según Grof (2006) “(...) El Libro Tibetano de los Muertos describe el momento de la muerte como una oportunidad única para la liberación espiritual de los ciclos de la muerte y el renacimiento y un período que determina nuestra próxima encarnación, si no conseguimos la liberación” (p. 17). El libro presenta una serie de instrucciones que deben recibir los muertos para estar preparados ante esta etapa de transición hacia el renacimiento. El ritual tiene una duración de 49 días que contiene siete orbes, que a su vez contiene las “(...) Siete Rondas de Evolución, formando así las 49 estaciones de existencia activa” (p. 28). Ello según la versión traducida de Timothy Leary (1999), de allí se extrae este fragmento del primer Bardo:

Recuerda:

Esta es la hora de la muerte y renacimiento. Aprovecha de esta muerte temporal para obtener el perfecto estado. Ilumínate. Concentrado en la unidad de todos los seres vivientes. Mantenido sobre la Luz Clara. Úsalo para alcanzar el entendimiento y el amor. Si tú no puedes mantener la felicidad de la iluminación y si tú estás deslizándote dentro del contacto del mundo exterior. (p. 2)

Este libro tiene su equivalente egipcio, El Libro Egipcio de los Muertos, entre sus similitudes se tiene que ambos rituales incluyen un necesario acompañamiento ritual al muerto, quien, también en el caso egipcio, podía contar con un después:

El pueblo del Valle del Nilo, (...) se distingue de otros pueblos de la antigüedad no solo por la civilización más extraordinaria que el mundo haya conocido jamás, sino también por la solicitud con la que rodeaban a los muertos. Su vida social, política y religiosa está dominada por imperativos precisos y regulada en función de la otra vida que espera a cada ser viviente después de su segundo nacimiento en el umbral de las puertas de la muerte. (Champdor, 2000, p. 45)

Siguiendo con la línea de sociedades antiguas, Colombia cuenta con un invaluable sector histórico llamado Tierradentro establecido como parque arqueológico en 1945, el lugar ubicado en el departamento del Cauca, aloja los vestigios de los rituales fúnebres de los indígenas que habitaban allí incluso antes de los paeces, quienes se encontraban en el territorio junto con los pijaos, los yalcones y los timanaes a la llegada de los españoles. Allí se hallan los hipogeos, cámaras fúnebres para el enterramiento colectivo. Los arqueólogos hallaron numerosos objetos que al parecer dieron forma a rituales que variaron según la importancia social del muerto. El Parque Arqueológico Nacional Tierradentro es patrimonio de la humanidad desde 1995, por lo que comporta un importante punto de referencia histórica para Colombia. Estas construcciones funerarias datan de entre los años 600 al 900 d. NE., el lugar se divide por sectores que se han denominado como: Segovia, El Duende, San Andrés, El Aguacate, El Tablón y El Hato, este territorio hace parte de la jurisdicción del municipio de Inzá, y entre sus pobladores actuales cuenta con comunidades campesinas y con el grupo indígena Nasa (ICANH, 2016).

La descripción de los hipogeos que ofrece ICANH dice que son:

(...) construcciones [que] alcanzan una profundidad de hasta nueve metros, y están conformadas por un pozo de descenso con escaleras que sirven de acceso a la cámara funeraria, la cual está

decorada en sus muros y columnas por una serie de diseños geométricos, antropomorfos y zoomorfos, algunos en relieve, otros pintados con colores rojo y negro sobre blanco. (ICANH⁶)



Figura 3. Hipogeos del Parque Arqueológico Nacional Tierradentro. (s.f). Recuperada de: <http://icanh.gov.co/>

La simbología que rodea la muerte para esta cultura prehispánica denota, por un lado que la muerte les suscita actitudes que terminan por ritualizar el acto, y por el otro la creencias de un estado después de la muerte. En este sentido, la muerte no es el fin ¿cuál sería ese nuevo estado?, ¿se trata de una vida más allá de la muerte? No es posible responder a estos interrogantes, lo que sí demuestran los hallazgos arqueológicos es que la muerte tampoco pasó desapercibida por estos pueblos, tal y como se percibe en los hipogeos a través de su arquitectura, diseños artísticos, ubicación y los diferentes elementos que han hallado los antropólogos en el interior de estas cámaras funerarias.

Ha cambiado la sociedad y con ella su cultura, o para mayor precisión sus culturas, sin embargo, a pesar de que los rituales de los antiguos pobladores han desaparecido, algunas creencias persisten dando forma a lo que se denomina como sincretismo. En México la muerte cambia de nombre, ahora en algunos lugares se la llama La Niña Blanca, la Santa Muerte o la Flaquita, estos apelativos, de alguna manera se pueden interpretar como símbolo, hasta cierto

⁶ <http://icanh.gov.co/>. Consultado el 27 de marzo de 2018.

punto, paralelo al sentido que sobre la muerte llegó a hombros de los españoles, es decir, cargada de la culpa, la tristeza y el castigo. Al respecto Reyes (2011) sugiere que

La figura de la Santa Muerte y el concepto que representa están relacionados con la religión judeocristiana, en la cual la muerte es la consecuencia del “pecado original”. Al llegar los españoles a tierras mexicanas trajeron consigo la imagen de la muerte representada por un esqueleto, que se remonta al periodo entre de los siglos XIII y XVI. (p. 52)

La muerte como castigo implica necesariamente un modo particular de vida, una modificación de los comportamientos, que se orientó por una moral judeocristiana y que comienza a delimitar un curso de vida que llevará a una buena muerte o muerte idealizada, generalmente en coincidencia con las reglamentaciones del clero. Para ello, la figura del pecado aparece como discurso de señalamiento hacia quienes no cumplen con una vida honrosa y moral, quienes pagarán sus actos al llegar su muerte; esta idea de castigo se reafirma con representaciones artísticas de la muerte, entonces se le agrega “(...) la vestidura helénica, el mundo en sus manos, la guadaña en prelude de que va a llevarse a alguien al más allá, y la balanza” (Reyes, 2001, p. 52).

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Figura 4. (s.f) Altar mayor a la Santa Muerte. [Fotografía]. Recuperado de: <https://i.pinimg.com>

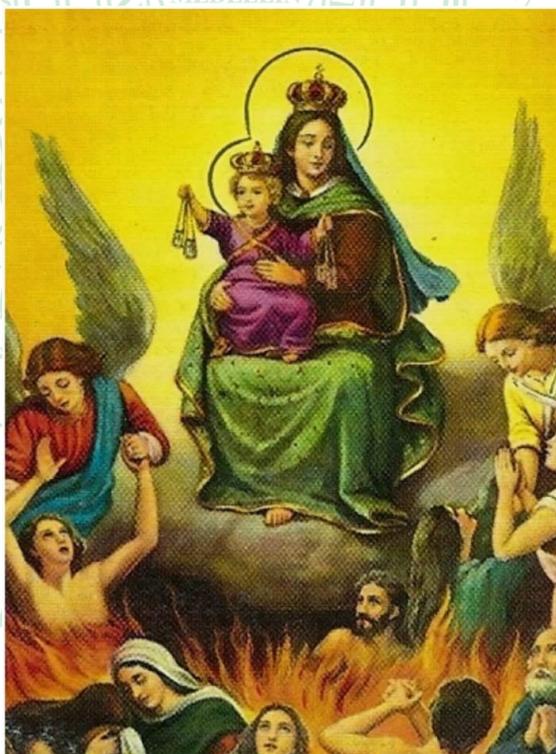


Figura 5. Begoña Rojo. (s.f) La Virgen del Carmelo para liberar almas del purgatorio [Imagen] Recuperado de: <http://imagenesyoraciones.blogspot.com.co>

No obstante, esta idea de la muerte como castigo se transmuta a través de rituales que combinan elementos de la tradición judeocristiana con algunas de las creencias que ha ido construyendo la gente a partir de antiguas ideas sobre la muerte. La muerte se personifica y aparece como la respuesta que otras fuentes religiosas no ofrecen, sobre todo para quienes padecen grandes limitaciones económicas o emocionales y que no han encontrado refugio en otros ritos: “La Santa Muerte es una figura de culto religioso de origen popular mexicano que durante los últimos diez años ha tenido mayor auge y ha cobrado vida, como respuesta a las necesidades y problemas de la gente que vive en situaciones de vulnerabilidad” (Reyes, 2001, p. 56). La Niña Blanca cada vez gana más adeptos, la celebración tiene una forma definida en cuanto a elementos rituales y participantes, según el mismo autor, se cuentan aproximadamente con trescientos altares a la Santa Muerte en México; entre la música, el vestuario, las ofrendas, los altares y la devoción, uno de los asistentes se encarga de comenzar la siguiente oración como parte del rosario:

En el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Santo, amén. Dios todopoderoso, Padre, Hijo y Espíritu Santo, te pido permiso para invocar a la Santísima Muerte, mi Niña Blanca. Quiero pedirte de todo corazón que rompas y destruyas todo hechizo, encantamiento y oscuridad que se presente en mi persona, casa, trabajo y camino. Santísima Muerte, quita todas las envidias, pobreza, desamor y desempleo, y te pido de todo corazón y de caridad me concedas con tu bendita presencia, alumbres mi casa y trabajo y le des a mis seres queridos amor. Bendita y alabada sea tu caridad, Santísima Muerte. (Tomado de Reyes, 2001, p. 56)

De este modo, se puede observar cómo la muerte se convoca y se confronta de modos muy distintos, llegando incluso a superar los discursos institucionales tal y como se percibe en la experiencia ya tradicional de México, pero estas manifestaciones poco ortodoxas también se pueden rastrear en el Chocó colombiano. Allí las expresiones culturales están fuertemente determinadas por prácticas de la población afrodescendiente, que para el caso de la muerte dan forma al ritual que se ofrece a quien muere a través de una ceremonia que no es necesariamente

dolorosa: “(...) El velorio no es entonces una muestra de dolor solemne, sino una celebración con cantos, juegos, episodios narrativos, libaciones y cierta alegría latente, que exaltan la grata memoria del fallecido” (Pizo et al, 2014, p. 27). Los rituales del pacífico colombiano están impregnados por lo que Pizo et al denominan como su oralidad a través de la cual han logrado conservar parte de su tradición que, tiene como parte esencial, el canto de los alabaos:

Los alabaos son cantos a los muertos. Tienen lugar en los velorios, en las novenas de los santos y en el último día del novenario para despedir a un difunto. Alabao viene de alabanza, concretamente, alabanza a Dios. Se trata, entonces, de una conexión entre muertos y santos, que también se puede ver como una representación del mundo de los vivos y su reflejo en el mundo de los muertos. Se caracterizan por ser composiciones dialogadas y cantadas que se emplean para honrar a los distintos santos, a la Virgen María, al finado y a la misma comunidad que lo despiere”. (Pizo et al, 2014, pp. 25 - 26)



Figura 6. Redacción El País. (2017). Cantadoras de Pogue, Bojayá, Chocó. [Fotografía] Tomada de El País: www.elpais.com.co

Continuando con la perspectiva sobre la muerte que se tiene en el contexto colombiano, se llega así a un entorno más cercano, puntualmente, la ciudad de Medellín, desde la cual se plantea otra dimensión cultural, y en ella se convoca la muerte de manera particular; en este caso desde la arquitectura, donde se han visto etapas de cambio arquitectónico que buscan, por un

lado dejar tras de sí una etapa colonial, y por el otro dar muestras de un avance arquitectónico que la enaltece como una ciudad tendiente a estar a la altura de algunas ciudades europeas. En estrecha relación con esta dimensión se encuentra la arquitectura de los cementerios, particularmente el Cementerio San Pedro, ubicado en la zona norte de Medellín. Allí se hallan algunas muestras arquitectónicas que le ofrecen un matiz a la muerte relacionado con el arte, pero también con las épocas o procesos históricos de la ciudad de Medellín, sobre todo en lo relacionado a la violencia. Este cementerio ha sido reconocido como un referente en cuanto a lo artístico, lo arquitectónico y, evidentemente estético, asuntos de particular relevancia, ya que nos ofrecen un horizonte de posibilidades en cuanto al análisis sobre el simbolismo de la muerte. Este lugar se convirtió en un lugar de encuentro, no solo para el ritual fúnebre, sino para diferentes actividades que implican procesos de reflexión sobre la situación socio-política de la ciudad, ejemplo de ello es la *Noche de Luna Llena*, una actividad de visita guiada que se convocó para el mes de marzo del año en curso (2018) y se centró en analizar las representaciones de lo femenino. Es este sentido, la muerte convoca para algo más que el ritual fúnebre o la despedida, se vincula con análisis que permiten la reinterpretación de la vida misma. En relación a estos tintes artísticos y arquitectónicos y su vínculo con las reflexiones sociales, Molina (2007) refiere sobre algunos mausoleos que

(...) representa[n], por excelencia, los cambios en el orden social y cultural de Medellín en la década de los años ochenta (...). Muestra[n] la violencia, la compleja relación entre víctimas y victimarios que en este periodo histórico de la ciudad se dio y el surgimiento de una nueva clase social: los emergentes. (p. 167)

Es entonces el arte una vía más para recorrer las sensaciones que implica la muerte, tal y como lo intenta sugerir el *Finis Glorae Mundi* de Valdés Leal, figura del arte en el siglo XVII, quien quiso llamar la atención sobre los aspectos más mundanos a los que se apega la sociedad,

una perspectiva situada en la moral religiosa. A continuación un ejemplo de sus obras enmarcada en el arte barroco.



Figura 7. Valdés, J. (1672). *El fin de las glorias mundanas*. [Pintura]. Recuperada de: https://es.wikipedia.org/wiki/Juan_de_Vald%C3%A9s_Leal#/media/File:Valdes_Leal_-_Finis_Gloriae_Mundi.jpg

Para lo contemporáneo se cuenta con pintor japonés Toru Kamei quien a través de su *Vanitas*, *vanidad* en latín, combina elementos como frutas, flores y cráneos para evocar la dualidad muerte-vida.



Figura 8. Kamei, T. (2017). *Dior Hommet* [Pintura] Recuperada de: <https://i-d.vice.com>

Por último se menciona otras de las manifestaciones artísticas un poema llamado “Poema frustrado” que recuerda la muerte a través de la tragedia de Hiroshima:

(...) No es tu muerte,
la tuya,
la nada que ganaste,
es el aire viciado,
es la ruina de todo
lo que existe,
de todo.

Nadie llorará a nadie,
nadie tendrá sus lágrimas.

Y eso es lo más horrible,
la muerte sin testigos,
sin últimas palabras
y sin sobrevivientes.
La muerte toda muerte,
toda muerte.

Benedetti, M. (1989). *Canciones del más acá*.

A manera de conclusión de este apartado podría decirse que la muerte está presente, de alguna manera, en vida, por lo menos a través de sus múltiples representaciones y sentidos culturales. Una dimensión que se torna paradójica ante una posible negación de la muerte en algunos escenarios sociales, por lo tanto la presencia de la muerte a través de las diferentes culturas permite ampliar no solo una comprensión sobre ella misma, sino también una comprensión sobre la vida. En este sentido, tal vez no sea gratuito lo que le dice Héctor a Miguel, personajes principales de la película infantil basada en la cultura mexicana: ‘Coco’, sobre la muerte, en relación a que el olvido es “*la muerte final*”.

A grandes rasgos se vislumbra el interés, las concepciones y creencias que el hecho luctuoso ha desencadenado en la historicidad de múltiples culturas, la muerte se ha relacionado de modo heterogéneo con cada uno de los grupos humanos, y estos han configurado a través de diversas aristas tanto sociales, culturales, históricas y geográficas que la han determinado.

Es importante aclarar que aunque en las líneas anteriores se hace un recuento de diferentes culturas y momentos históricos en que la muerte ha sido abordada, el interés del presente trabajo de investigación se centró específicamente en la muerte violenta, la cual tiene en cuenta unas características particulares relacionadas con eventos que ultiman la vida por un acto violento. Sin embargo, el interés de hacer este breve esbozo sobre la muerte se vincula con el hecho de indagar qué piensan los maestros y maestras del Centro Educativo autónomo sobre los temas referidos a la violencia y en específico la muerte violenta, ya que estos sujetos son permeados por la cultura a la que pertenecen, y esta brinda cánones establecidos sobre qué creer y cómo actuar frente al hecho luctuoso, por lo tanto, puede existir un reflejo de estas premisas culturales en el ámbito educativo en relación a las creencias de los maestros.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Capítulo 3. Rutas y entresijos: Metodología

Debido a la necesidad de ordenar las acciones investigativas, que se emprendieron, de modo que dieran cuenta de un proceso coherente frente a la cuestión problemática identificada, se estableció la ruta metodológica a seguir considerando las condiciones en las que se enmarca el interés investigativo de este proyecto, el enfoque cualitativo aporta una posibilidad de acercamiento a los objetos y sujetos de estudio, teniendo en cuenta que, según lo argumentado por Migueléz (2006), “(...) la investigación cualitativa trata de identificar básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de sus comportamientos y manifestaciones (...)” (p. 66). Esto sugiere coherencia a las investigaciones que pretendan comprender las dinámicas escolares, sobre todo aquellas tan complejas como las de índole curricular, que requieren un análisis riguroso sobre el tratamiento a los contenidos escolares. Esta complejidad se concreta a través de múltiples dimensiones curriculares como lo son el macrocurrículo, mesocurrículo y microcurrículo, que se materializan a través de los sujetos, los discursos y las prácticas.

Fue necesario revisar estos niveles curriculares y establecer cuáles son sus componentes, ya que en estos se toman decisiones y se materializa el currículo, estos niveles delimitaron el diseño metodológico y la búsqueda de los objetivos de investigación se realizara en torno a estos; a continuación se ofrecen las definiciones para dichos niveles, es de aclarar que, si bien se tomó como base uno de los documentos Institucionales de la Universidad de Antioquia, específicamente en las *Orientaciones para la gestión de las innovaciones curriculares en la U de A*, la mayor parte se definió de forma arbitraria según las consideraciones de los investigadores.

Tabla 1**Niveles de decisión curricular**

Niveles del currículo	Fases de objetivación	Objetivos curriculares	Instancias y agentes de decisión curricular		Técnicas
Macrocurrículo (Político)	Currículo Prescrito	Constitución, leyes, decretos.	Presidencia, Congreso, Ministerio de Educación.	Presidentes, Congresistas, Ministros.	Investigación documental
Mesocurrículo (Institucional)	Currículo moldeado	PEI	Rectoría	Coordinación académica Jefes de área	Investigación documental
		Plan de área	Comité por área	Coordinación académica Jefes de área Docentes	Entrevistas
Microcurrículo (Áulico)	Currículo en acción	Módulos	Aula	Maestras-os	Entrevistas, Observación no participante

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

El macrocurrículo, es entendido como las normativas, y la legislatura instaurada por el Ministerio Nacional de Educación, es decir el currículo prescrito, el mesocurrículo es entendido como los proyectos educativos institucionales (PEI) y los planes de área formulados por los comités de área de la institución educativa, finalmente el microcurrículo es comprendido como los módulos guía usados en el aula y construidos por los profesores.

La presente investigación se apoya en los postulados de Galeano (2012), sobre todo cuando sugiere que el acercamiento a la realidad social debe partir de comprenderla como el resultado de una construcción histórica de los individuos que intervienen en ella, por lo tanto, está sujeta a los contextos, sociales, políticos, históricos y culturales y sólo a partir de la investigación cualitativa se puede desentrañar su lógica natural, en este sentido, es preciso tener en cuenta que

La investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de una lógica de los diversos actores sociales, con una mirada desde adentro, y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales. (Galeano. 2012, p. 20)

De esta manera, auscultar situaciones como las que propician la proscripción curricular requiere ir más allá de lo evidente y aplicar un análisis profundo dada la complejidad que reviste el concepto mismo de currículo, sobre todo enmarcado en contextos de violencia, en los que la disposición de los contenidos están sujetos a determinaciones que pueden provenir tanto de la institucionalidad misma, como la decisión última de la maestra o maestro a cargo. El tratamiento de los contenidos escolares comporta una serie de eventualidades relacionadas, tanto con intencionalidades políticas como subjetivas, y esta condición sólo puede comprenderse a través de un enfoque cualitativo, tal como se ha explicado anteriormente.

Ahora bien, la particularidad de estos contextos puede ser investigada a través de la estrategia de estudio de caso, teniendo en cuenta las particularidades que se dan en el contexto de la comuna 6 y las dinámicas propias del Centro Educativo Autónomo (en adelante CEA), en este sentido, el estudio de caso es coherente ya que esta institución educativa está anclada geográfica, social y culturalmente en una de las zonas que ha registrado mayor número de muertes violentas en la ciudad de Medellín, es decir, (...) Para una comunidad de investigación cualitativa, el

estudio de caso se concreta en el conocimiento experiencias del caso y se presta detallada atención a la influencia de sus contextos social, político y otros” (Stake, 2013, p. 155).

El CEA a pesar de ser de carácter privado atiende a población de estratos socioeconómico 1, 2 y 3, algunos de sus estudiantes manifiestan, conocer o haber escuchado, incluso haber experimentado alguna situación vinculada con la violencia, que se materializa a través de los grupos que están insertos en asuntos de narcotráfico u otros aspectos que generalmente han terminado en confrontaciones bélicas en diferentes barrios de la ciudad, y particularmente la comuna 6; por lo que los núcleos familiares son cercanos a las dinámicas propias de la violencia en la ciudad, en concordancia con lo anterior, el estudio de caso permite al presente trabajo indagar en el contexto por el interés investigativo; de esta forma, Stake (2013) afirma que

(...) el estudio se emprende, en primero y último lugar, porque uno quiere lograr un mejor entendimiento de este caso en particular. No se lo emprende, principalmente, porque el caso representa otros casos o porque ilustra un rasgo o un problema en particular, sino porque, es de interés. (p. 158)

En este sentido las vivencias de los habitantes del barrio pedregal y en específico de la comunidad educativa del CEA cobran relevancia en el presente proyecto de investigación, su cotidianidad brindó la información necesaria para desarrollar los objetivos de investigación La IE es un lugar de confluencias donde la cantidad de información es amplia, por lo que se hizo necesario seleccionar la información que iba a ser objeto de atención.

3.1 Exploración y selección

Los ejercicios de pesquisa iniciaron con el ejercicio de exploración, a través de la cual se establecieron los criterios de búsqueda tales como: el escenario: un colegio privado de la ciudad Medellín, Centro Educativo Autónomo ubicado al noroccidente de la ciudad, la selección de los

documentos para la revisión documental los cuales fueron: los Lineamientos Curriculares para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la enseñanza de Lengua Castellana, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y los módulos del área de Ciencias Sociales, Filosofía y Lengua Castellana (elaborados por los maestros de la institución). Estas áreas fueron elegidas por su vínculo directo con la realidad social, y por lo tanto, por su importancia en el ámbito escolar. En cuanto a la muestra de profesores a entrevistar, se eligieron tres profesores, uno del área de Ciencias Sociales, otro del área de Lengua Castellana y un tercero, del área llamada en la institución Socioespiritual; la cual integra los conocimientos sobre el ámbito religioso con los contenidos de la materia de Ética y Valores. Es de aclarar que para la última materia solo se entrevista al profesor, no se hace revisión de los documentos curriculares.

Para dar inicio al ejercicio de investigación dentro del CEA fue necesario indagar y cuestionar por el cómo recolectar información, por cuáles procedimientos utilizar, que estos fueran pertinentes y adecuados para el contexto del caso, la intencionalidad de la investigación, y que finalmente fueran coherentes con la estrategia de investigación mencionada anteriormente. El conjunto de procedimientos y herramientas seleccionado para recolectar la información se presenta en el siguiente apartado.

3.2 Técnicas de investigación

Por la naturaleza del trabajo que se viene desarrollando, se hizo menester la utilización de técnicas de carácter cualitativo, en congruencia con la estrategia de investigación para indagar

la complejidad que implica por sí misma la realidad social, teniendo en cuenta lo que el presente trabajo plantea se propuso y utilizaron las siguientes técnicas.

3.2.1 Revisión documental

La revisión documental, reviste una gran importancia en tanto se ajusta a las necesidades particulares de cada investigación, en este sentido se construye de acuerdo a los elementos que son objeto de búsqueda e interés central planteados en el objetivo general. Por ello, su esquema encamina la investigación hacia una búsqueda delimitada y concreta a partir del diseño adecuado de un instrumento que deleve elementos claves en la consecución de los objetivos. Por lo tanto, es importante considerar lo que plantea Galeano y Vélez (citados en Galeano, 2004)

Para la investigación cualitativa, la investigación documental no solo es una técnica de recolección y validación de información, sino que constituye una de sus estrategias, la cual cuenta con particularidades propias en el diseño del proyecto, la obtención de la información, el análisis y la interpretación. (p. 114)

En este sentido, la revisión pudo ampliar el panorama de investigación en el ámbito de la educación, ya que el currículo se materializa no solo en las prácticas y cotidianidad escolares, sino también en la documentación que da cuerpo a las normativas y lineamientos generados desde el gobierno nacional, y también desde la institución educativa escenario de la presente investigación.

3.2.2 Observación no participante

La observación no participante fue pertinente en este proyecto debido a que esta permite llegar a desarrollar el tercer objetivo específico, en el que se propone describir los discursos,

creencias y prácticas en torno al contenido de muerte violenta que surgen en los maestros y maestras del CEA, evidenciando cómo las creencias se materializan en un tratamiento particular de los contenidos, pudiendo moldear el currículo, asimismo, esta descripción surge de manera natural mediante la construcción adecuada de una ficha de registro. Ahora, la observación según (Campos & Martínez, 2013) es

(...) una técnica que mediante la aplicación de ciertos recursos permite la organización, coherencia y economía de los esfuerzos realizados durante el desarrollo de una investigación; de esta forma, esta técnica tendrá una organización y una coherencia dependiente al método utilizado. (p. 2)

Esta se aplicó específicamente sobre las clases de ciencias sociales y algunas actividades institucionales.

3.2.3 Entrevista semiestructurada

El diálogo con los maestros y maestras del CEA, fue fundamental para el desarrollo de este proyecto, pues los profesores como profesionales que realizan juicios a partir de sus creencias, moldean el currículo; en coherencia con los objetivos de este proyecto de investigación, y en la búsqueda de los discursos y creencias que poseen los maestros y maestras del CEA en torno al contenido de muerte violenta, se construyó una entrevista semiestructurada, partiendo de las consideraciones realizadas por Díaz-Bravo et al, (2013), pues estas “(...) ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio” (p. 163). Se realiza una entrevista semiestructurada a tres maestros y maestras del grado noveno del CEA, con el objetivo de describir las creencias, y cómo estas moldean los contenidos escolares en general, los

contenidos referidos a la violencia y al contenido de muerte violenta, que se hacen presente en el ámbito escolar.

3.3 Instrumentos

Las técnicas de investigación se materializaron en el campo investigado a partir de instrumentos de recolección de información tales como:

3.3.1 Instrumento: ficha de contenido

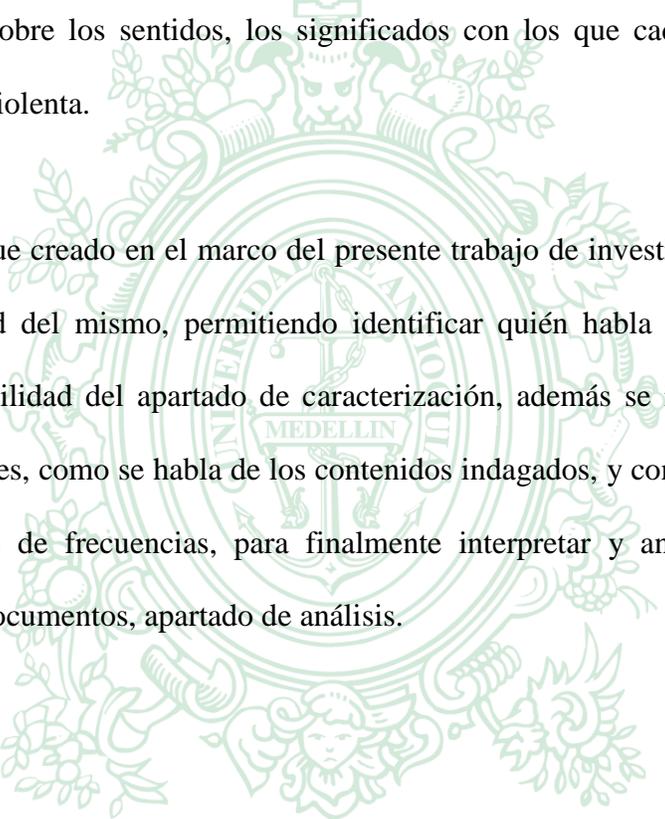
Este instrumento obedeció a las lógicas de la técnica de la revisión documental. Se inició la búsqueda de información con los documentos preseleccionados, fue necesario construir un instrumento (Ver anexo No 1) que permitiera guiar la mirada, dentro de la inmensidad documental, se realizó una ficha de contenido partiendo de lo expuesto por Galeano (2003)

El registro a través de las fichas de contenido apoya el análisis e interpretación de información, en cuanto permite soportar o respaldar los hallazgos e interpretaciones, contrastar conceptos, teorías o categorías de manera sistemática; servir de base para la construcción y afinación de categorías de análisis (...) evidenciar vacíos y saturaciones de información y utilizar toda la información disponible y necesaria. (p. 62)

El instrumento que se construyó constó de cuatro (4) partes; la primero apuntó a la caracterización del documento, allí se buscó identificar la procedencia del mismo, a qué nivel curricular corresponde (macrocurricular, mesocurricular, microcurricular, estos corresponden al currículo prescrito, currículo moldeado a nivel medio y currículo moldeado a nivel áulico respectivamente), cuál fue la editorial y la entidad que lo emitió, a qué público se dirige, y la referencia APA del mismo. La segunda, correspondió a la búsqueda de contenido en el

documento de descriptores previamente establecidos, estos fueron muerte y violencia⁷. La tercera, concierne a un factor cuantitativo de la pesquisa, la referencia a la frecuencia encontrada en los documentos objetos de indagación, de los descriptores propuesto. La cuarta, refiere al espacio de análisis individual para cada uno, a través de la interpretación de los investigadores del presente trabajo sobre los sentidos, los significados con los que cada documento trata el contenido de muerte violenta.

Este formato fue creado en el marco del presente trabajo de investigación, en coherencia con la intencionalidad del mismo, permitiendo identificar quién habla y desde qué nivel de decisión curricular, utilidad del apartado de caracterización, además se identificó a través del apartado de descriptores, como se habla de los contenidos indagados, y con qué frecuencia tratan estos temas, apartado de frecuencias, para finalmente interpretar y analizar la información recolectada de estos documentos, apartado de análisis.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

⁷ Se revisaron los descriptores homicidio y asesinato de manera infructuosa, por lo que se decidió excluirlos de la investigación

3.3.2 Instrumento: ficha de registro

El instrumento construido es una ficha de registro (Ver anexo No 2) para recolectar la información a partir de la técnica de la observación no participante, esta constó de tres (3) apartados. El primero, apunta a la caracterización de la sesión de clases, que actividades y temas se desarrollaron en el aula, cuál fue el propósito del profesor en esa sesión específica. El segundo, referente a la descripción de los temas abordados, las explicaciones del maestro y en general la dirección que tuvo la clase. El tercero, concierne a la interpretación que los investigadores realizaron en torno al manejo de ciertas temáticas tratadas en la clase que se encuentran íntimamente relacionadas con los contenidos indagados en el presente trabajo de investigación.

Este instrumento fue de utilidad para sistematizar el registro visual y verificar “(...) lo que se pretende conocer, consiste en utilizar los sentidos ya sea para describir, analizar, o explicar desde una perspectiva científica, válida y confiable algún hecho, objeto o fenómeno desde una forma” (Campos & Martínez, 2013, p. 1). En este sentido, permitió identificar los objetivos que se pretendían lograr en clase y las miradas que los maestros pueden priorizar frente a ciertos contenidos, que en el transcurso de la clase pueden estar siendo dirigidos hacia un lugar determinado de discusión por el profesor mediante la explicación orientada desde una perspectiva de análisis, y no otras, posibilitando identificar e interpretar algunos de los discursos y creencias que poseen los maestros y maestras que fueron sujetos de esta investigación.

3.3.3 Instrumento: guion de preguntas

El guion de preguntas se construyó (Ver anexo No 3) a partir de las intencionalidades del proyecto, la técnica de investigación entrevista semiestructurada y el reconocimiento del contexto escolar, el cual brindaba la posibilidad de aplicar el mismo con la disponibilidad del profesorado, su finalidad fue indagar y recolectar información de los maestros y maestras del CEA, este se dividió en tres (3) apartados intencionados. El primero, refiere el apartado de caracterización de los profesores, se indaga, por los años de experiencia y de permanencia en el CEA, el título profesional que posee y la institución de educación superior de la cual es egresado. El segundo, obedece a preguntas conceptuales, es decir, las concepciones de los maestros en torno a algunos conceptos objeto de esta investigación, específicamente se preguntó sobre; el currículo, contenido escolar, violencia directa y armada, y muerte violenta. El tercero, indaga sobre las creencias de los maestros, en temas referidos a la violencia en el contexto de la IE, tanto local como nacional, al igual que las creencias que poseen frente a intervenir y modificar el currículo en la práctica, además, se les pregunta sobre incluir contenidos relacionados con la violencia y la muerte violenta en las clases del CEA, y acerca de si la posible experiencia de un profesor con acontecimientos de índole violento y/o de muerte violenta tiene alguna repercusión en las creencias, prácticas y discursos del profesorado respecto a los temas mencionados anteriormente.

Las entrevistas realizadas pretendieron que “(...) la información recabada sea lo más precisa posible (...) conseguir los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión; (...) [que] la interpretación sea continua con la finalidad de obtener una comprensión profunda del discurso del entrevistado.” (Díaz-Bravo et al, 2013, p. 163). En este sentido, el

instrumento aplicado propicio el acercamiento puntual a las creencias y los discursos que poseen los profesores, en torno al contenido de muerte violenta, evocando algunas aristas de su formación y experiencia vivida, pudiendo brindar información que develaría el proceso de construcción de los postulados que interiorizan, y cómo estos pueden influir en las decisiones de orden curricular dentro del ámbito escolar.

3.4 Criterios para el análisis de datos

El proceso que orientó la búsqueda de los resultados tuvo dos etapas: primero la exploratoria que se aclaró en el apartado de metodología la cual consistió en la selección de documentación, los profesores a entrevistar y los escenarios a observar. La segunda etapa estuvo conformada por el análisis de la información y la interpretación; para el caso del análisis se comprende cómo “(...) un procedimiento inductivo formal de descomponer los datos en segmentos o conjuntos de datos que después se puedan clasificar, ordenar y examinar para encontrar conexiones, patrones y proposiciones que puedan explicar el caso” (Simons, 2011, p.165). En relación con el ejercicio de interpretación, etapa de vital importancia, también se comprende desde Simons (2011), como “(...) la comprensión y la percepción que obtenemos de un tratamiento más holístico e intuitivo de los datos y las ideas que revelan” (p. 165).

Para ello se diseñaron tablas con la finalidad de organizar y separar la información recolectada con el objetivo de posibilitar la fase posterior de análisis, tanto para las entrevistas, la observación y la revisión documental (ver anexo No. 5). Las tablas ofrecieron la posibilidad de crear unidades de sentido, o categorías, a partir de la clasificación y generación de códigos y

subcódigos, ello de acuerdo a lo que se consideró pertinente en coherencia con los objetivos de la investigación. Al respecto de este ejercicio se tomó en consideración lo que sugiere Simons sobre los casos en los que los investigadores prefieren estos procedimientos: “Quienes prefieren generar códigos y categorías a partir de los datos suelen aspirar a utilizar el lenguaje y el contexto de los participante para destacar que las categorías están fundamentadas en los datos, y no brotan de preconcepciones apriorísticas del investigador” (2011, p. 172).

3.5 Consideraciones éticas

Toda investigación cualitativa, al ser un ejercicio de estudio sobre la realidad social, y particularmente la realidad educativa, puede tratar información sensible de las comunidades, la población y los individuos que hacen parte de estos contextos y acceden a participar de la investigación, por lo tanto se considera esencial tener en consideración que investigador debe acercarse a la “(...) realidad del ser humano de manera holística y con mínima intrusión, otorgando libertad a los participantes y considerándolos sujetos, no objetos de estudio” (Noreña et al. 2012, p. 269).

También es de vital importancia tratar la información recolectada de una manera particular, que conserve la integridad de la misma, dada la delicadeza del proceso de interpretación, ante lo cual el investigador, debe tener un especial cuidado, para ello también acudimos a Noreña cuando plantea que:

Uno de los puntos críticos de la ética en investigación cualitativa es lograr que los discursos de los participantes transmitan nítidamente sus experiencias. En el análisis, se corre el riesgo de perder su voz por el tratamiento que se les da a estos, al ser recortados, descritos e interpretados.

En este sentido, el investigador debe tratar que los discursos emerjan en su plena dimensión social. (p.269)

Asimismo, los investigadores cualitativos deben tener presente unos criterios éticos claros durante todo el diseño metodológico y posteriormente, en la recolección de datos, estos se materializan a través de un consentimiento informado: (ver anexo No 4), la confidencialidad y manejo de riesgos (Noreña, 2012). Por lo cual en la presente investigación se les informó a los individuos participantes acerca del objetivo de la misma, y de manera consensuada se presentaron y firmaron los formatos a quienes participaron en la muestra; además, en el mismo formato se explicitó el acuerdo de confidencialidad que se pactó para cuidar la identidad y discreción de los datos facilitados. Por último, al asumir los riesgos posibles, se tuvo en cuenta el abordaje pertinente de un tema sensible como lo es el contenido de muerte violenta, además el tratamiento neutral de la información recogida.

Para la construcción de estos elementos Stake (2013) propone que “El investigador debería (...) convocar a asesores y revisores para que colaboren en la ampliación del sistema de protección.” (p.187). En el presente trabajo se consultó a un experto temático que asesoró la construcción de las herramientas de protección de información de los participantes.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Capítulo 4. Encuentros y rupturas: resultados y análisis de la información.

El enfoque cualitativo permitió profundizar en la realidad educativa de un modo particular, por medio de un estudio de caso en la ciudad Medellín; las técnicas empleadas funcionaron como puente entre los objetivos y el mundo de las maestras y maestros del Centro Educativo Autónomo.

Es menester recordar que la presente investigación indaga por el tratamiento curricular que se da a la muerte violenta en el currículo escolar de una Institución Educativa de la ciudad de Medellín, esto dada la importancia que tiene el manejo de los contenidos en el ámbito escolar, por lo que para llegar a desarrollar el objetivo general, es decir, analizar las particularidades y efectos curriculares de la ausencia o presencia del contenido de muerte violenta en el currículo de 9° del Centro Educativo Autónomo de Pedregal, pasamos a la presentación de los hallazgos que se vincularon a los objetivos específicos, que guiaron las actividades de pesquisa y las técnicas de recolección de datos utilizadas.

4.1 El hilo de Ariadna: Descripción y análisis de los resultados

Ariadna fue quien en la mitología griega guió a Teseo con su hilo para que este pudiera escapar de un laberinto en completa oscuridad luego de luchar con un minotauro, así como este hilo orientó a un héroe griego a la luz, en este apartado se presenta la descripción y los análisis realizados sobre la información recogida, a manera de ruta, considerando las complejidades del ámbito educativo. El panorama institucional ofreció la posibilidad de comprender su cotidianidad a través de la revisión de su documentación interna, de la observación de prácticas e indagación

de discursos que se materializan tanto en las propuestas de las maestras y maestros, así como también en los diferentes materiales que se ofrecen a los estudiantes, y en las decisiones de orden administrativo es decir en el currículo moldeado y de los maestros en el nivel de decisión curricular moldeado a nivel áulico, que terminan por dar forma a la construcción curricular. Durante la investigación se vislumbró la coherencia curricular de la institución con lo reglamentado por el Ministerio de Educación Nacional a través de los distintos documentos del currículo prescrito tales como los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales y Español (1998), los estándares de Ciencias Sociales y español (2004), las orientaciones pedagógicas para la Filosofía en Educación (2010) y los derechos básicos de aprendizaje de las áreas de Ciencias sociales y Lenguaje (2016).

Gracias a dicha coherencia institucional, fue posible un ejercicio investigativo que se fundamentó, precisamente, en dichos documentos ministeriales, los módulos o libros de texto que son de construcción de los maestros y maestras de cada área del Centro Educativo Autónomo, en observaciones de clase así como de otras prácticas cotidianas como capacitaciones a los padres de familia, y también en las entrevistas, todos ellos elementos fundamentales a la hora de dar forma a las unidades de análisis que resultaron de la presente investigación.

Los análisis a continuación, se presentan por unidades de sentido, halladas y expuestas en este apartado, las cuales problematizaron las situaciones consideradas de mayor relevancia en sintonía con los objetivos de la investigación. Los hallazgos permitieron vislumbrar en concreto tres categorías macro o unidades de sentido, que fueron nombradas como:

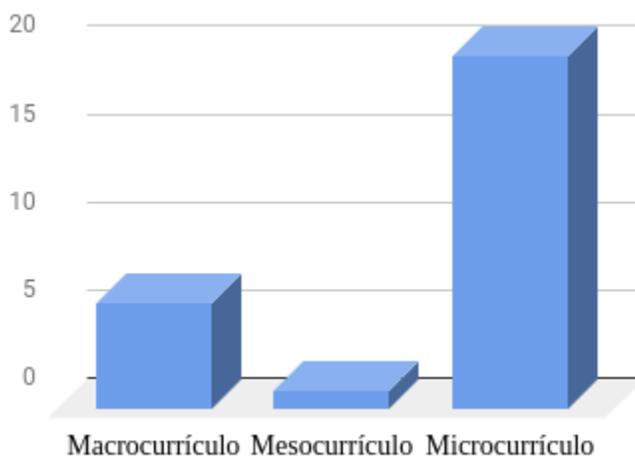
1. **Sísifo y la captura de Thánatos: Ausencias del contenido de muerte**
2. **Ares y el rescate de Thánatos: Presencias del contenido de muerte violenta**
3. **La manipulación de Sísifo: creencias de los maestros en torno al moldeamiento de los contenidos referidos a la violencia**

A continuación se despliega el análisis de cada una de las unidades de sentido encontradas.

4.1.1 Sísifo y la captura de Thánatos: Ausencias del contenido de muerte

Thánatos se pierde en la profundidad del material curricular, es por eso que así parezca presente por momentos, pronto es capturada para evitar sus estragos tal y como Sísifo quiso hacerlo, lo que ocasionó que nadie muriera. Del mismo modo, en términos curriculares, al ocultar la muerte es como si nadie muriera, y sus efectos se pierden en los anales de la historia, por lo que no solo se trata de las muertes que desaparecen de un plumazo de la historia, sino también de aquellas que se omiten del mismo contexto que acoge la institución. Ello se devela a partir de los siguientes datos: la palabra muerte aparece con una frecuencia de 6 veces en el currículo prescrito (macrocurrículo) y en el currículo moldeado a nivel medio (mesocurrículo), ello en comparación con el moldeamiento curricular a nivel del aula que la presenta con una frecuencia de 20 veces.

Tabla 2. Frecuencia de la palabra muerte en los niveles de decisión curricular



Se trata de una ausencia con mayor notoriedad en los ámbitos macro y mesocurricular, pues cuando aparece lo hace de forma metafórica, o para indicar una coyuntura, tal como registra el CEA en su Plan de Área de Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia, donde se propone el siguiente contenido conceptual, para el tercer periodo del grado décimo: “Reconoce el año 1948, como un hecho estructural para la historia del país por la **muerte** de Jorge Eliécer Gaitán y el bogotazo” (p.76). Esta alusión es un tratamiento generalizado, forma de encubrir los hechos luctuosos sirviendo como medio para lograr un objetivo distinto al de comprender la situación de facto, es decir, la muerte violenta como tal. Algo similar ocurre con los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, que en su punto C) dice “Un sistema de salud que proteja a la -población de la **muerte** prematura y la prevención de enfermedades discapacitantes”. Este punto hace parte del punto 5.4.4 *La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana*, que a su vez hace parte del apartado 5.4. *Los ejes y su fundamentación*. Como puede verse, el uso de la palabra muerte se utiliza para el establecimiento de fines, que si bien son de vital importancia, se trata de una cita que evidencia un tipo de uso que se hace del término, es decir, de nuevo se

evidencia que la muerte violenta no hace parte de las propuestas del mencionado documento. La situación es similar en los otros cinco casos hallados. La situación descrita entra en tensión puesto que, según Toledo et al

La institución escolar ha obrado bajo el supuesto de que, eliminando los conflictos y las controversias, se pueden construir escuelas armoniosas. Por ello, los ‘temas controversiales’ han quedado fuera de la escuela, pero se ha olvidado que estos tópicos están presentes en la vida de los estudiantes, puesto que ellos son informados por los medios de comunicación (...) y son parte de su vida cotidiana. Gerson (citado en Toledo et al, 2015)

En efecto, en los ejemplos ya mencionados se percibe una tendencia por preservar un ambiente escolar libre de las problemáticas de su entorno, sin embargo, ello, que de principio se puede interpretar como un gesto noble dirigido a la escuela, puede también interpretarse como una de las formas de ocultar el contenido de muerte violenta, lo que puede considerarse como una problemática ya que se están dejando de lado situaciones que hacen parte de la realidad social, y por lo tanto, es posible que se trate de una situación cercana a los estudiantes, más si tenemos en cuenta el contexto que acoge al centro educativo escenario de esta investigación.

La restricción de edades con el objetivo de dosificar y mediar didácticamente el contenido de muerte violenta, si bien puede ser conveniente para una mejor comprensión del estudiante sobre el tema, finalmente se convierte en una forma de omitir el mismo, pues se considera que para ciertas edades puede ser inapropiado mencionar el contenido de muerte en clase, pues al parecer no se les considera cognitivamente preparados, la Figura superficial de un hecho con cientos o incluso con pocas muertes violentas, se convierte en una forma de segregación y cercenación del contenido, en este sentido Thánatos aún permanece encadenado en el tártaro y no es muy claro cómo podría romper las cadenas impuestas por los moldeadores

curriculares, los maestros quienes se apropian el papel de Sísifo, ocultando y colocando a la muerte tras las rejas para que nadie en el ámbito educativo pueda hablar, analizar, reflexionar, sobre ella.

4.1.2 Ares y el rescate de Thánatos: Presencias del contenido de muerte violenta

Con el objetivo de reconocer e indagar el tratamiento curricular del contenido de muerte violenta en el ámbito educativo investigado, se encontró que esta se presenta de manera heterogénea en el aula de clases, no se reconoció una sola forma de tratar, hablar y discutir el contenido de muerte, por el contrario se hallaron múltiples presencias del contenido de muerte y muerte violenta manifestadas en el aula de clases, por lo que se identificó en el marco de la unidad de sentido que describe y discute la presencia de esta, cuatro subcategorías *castigo*, *artifícios*, *espectro* y *penumbra de Thánatos*.

Cada una de estas subcategorías hace referencia a los sentidos recurrentes y repetitivos en el ámbito de la I.E. que se lograron identificar, en ellas se vislumbraron los sentidos hallados, iniciando con la subcategoría *castigo*, un sentido atribuido desde la moral judeocristiana, siguiendo con la de *artifícios* entendida como aquellos antifaces y disfraces usados sobre el contenido de muerte, pudiendo caricaturizarla y situarla en una posición principalmente descontextualizada frente al estudiante, el *espectro* como la subcategoría que refiere esa mención evidente y sobre todo explícita del contenido de muerte realizada en el ámbito educativo, y finalmente el sentido de *penumbra de Thánatos* para advertir aquellas formas implícitas en las que se sobreentiende dicho contenido pero que pasa de largo la interpretación del mismo en

diversos temas referidos a la violencia, es decir, no se hace una mención directa a la muerte violenta como tal. A continuación se desarrollaran cada una de estas subcategorías.

4.1.3 Castigo

Inicialmente se plantea la subcategoría de castigo, ya que se trata de un sentido que se pudo observar con mayor frecuencia, además de generar uno de los mayores impactos emocionales en entre los estudiantes. Es así como a partir de las observaciones realizadas durante algunas capacitaciones dirigidas a la comunidad estudiantil y padres de familia del CEA, se percibió un particular sentido de la muerte: la muerte como castigo, es decir, la muerte no solo como final de la vida, sino también como un acto que representa un premio y un castigo, en coherencia con un ideal de moralidad propio de las ideas teológicas, ello implica una perspectiva dualista del ser humano que lo asimila como un ente compuesto por dos realidades: una física y otra espiritual. A la hora de la muerte física, la parte espiritual recibe el premio o el castigo que sus actos le hayan acarreado, según Rahner et al (1969)

(...) La muerte y el pecado según la doctrina neotestamentaria tienen un estrecho parentesco. El pecado personal, así como el pecado original, encuentra en la muerte una plasmación interna y esencial en la muerte, que en la muerte del impío representa como la aparición de efecto pleno del pecado en la realidad total, aun corporal del hombre. (p. 57)

Este rasgo identificado tiene una particular importancia en el ámbito educativo, pues se trata de emitir el mensaje a estudiantes, quienes lo reciben, en su mayoría de modo pasivo, por lo que la idea de muerte como castigo se refuerza y se omite cualquier otro tipo de interpretación, incluso yendo al extremo de evitar el ejercicio mismo de interpretación, ya que el mensaje está preestablecido, de manera que llega como una idea fija sobre la muerte, hacia los estudiantes y estos la asumen de la misma manera. El mayor peso de esta idea se reafirma en el carácter

moralizante de los discursos que se dirigen específicamente al comportamiento de los estudiantes, por lo que el tema de la muerte toma un carácter sancionatorio.

La presencia hallada intenta un vínculo, de origen teológico, que asume la muerte, y particularmente la muerte violenta, como el castigo para quienes no llevan una *moralidad recta*. Esta es la presencia más común y pretende siempre un sentido punitivo, que al margen de cualquier reflexión, sostiene no solo el después de la muerte, sino también un carácter represivo de la muerte en la vida misma. De hecho se asumió un discurso institucional de la muerte, que no demandó las creencias, percepciones y experiencias de los estudiantes, sino que se dejó claro de entrada una idea fija de lo que *debe* significar la muerte para la vida. Por lo tanto durante la investigación, la presencia de la muerte como contenido en este ámbito educativo, es de carácter moralizante y poco reflexiva, además de que se tocan los tipos de muerte de forma indistinta, es decir, que no se precisan los casos de muerte natural o muerte por otras razones, sino que a través de los símbolos, que ostenta una gran fuerza como la urna funeraria, el coche fúnebre y el féretro, llevan consigo dicha idea de la muerte. Se entrelaza el aprendizaje con las sensaciones de tristeza e impacto emocional, situación que se evidenciará será más adelante.

Como parte de las observaciones generales hechas a las actividades planteadas por la institución, entre ellas de las clases, las capacitaciones y, por supuesto la observación en la documentación, se encontró dentro de una las actividades planteadas por el módulo de Filosofía para el grado décimo se pregunta al estudiante sobre el temor a la muerte, el común denominador de las respuestas se enfocó hacia el sentido que evidencia la siguiente imagen.

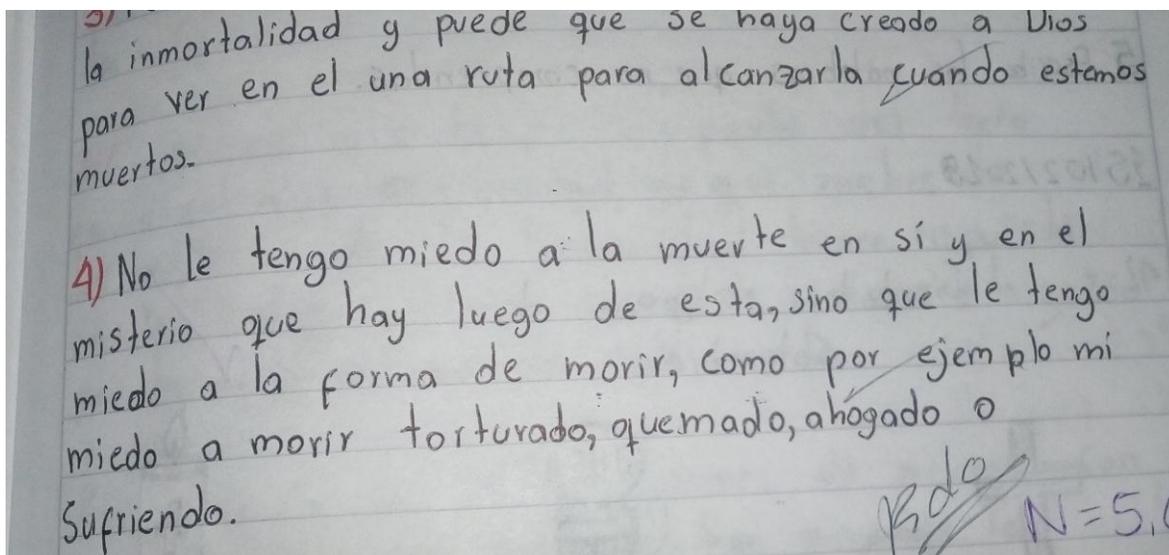


Figura 9. Actividad del módulo de 9°

Entre las actividades programadas por el CEA planteó unas capacitaciones para lograr una sensibilización entre la población estudiantil sobre temas como la drogadicción y la delincuencia. Las instituciones que encabezaron esta actividad fueron una del Estado y otra, una de las funerarias más reconocidas de la ciudad, se trabajó con todos los grupos de bachillerato.

Una de las actividades que hicieron parte de esta capacitación incluyó el tema de la muerte a través de un material audiovisual que mostraba historia de vida que de algún modo estaba atravesada por un hecho luctuoso. La persona encargada fue uno de los funcionarios de la funeraria, quien explicó las intencionalidades de cada video e hizo una reflexión de cada uno, se precisa además que a la entrada de la IE se encontraba un carro fúnebre que contenía un féretro. Entre las reacciones que se percibieron en los estudiantes fue el temor y ante todo la tristeza, llegando incluso al llanto.

Además del material audiovisual, el escenario fue preparado con algunos implementos

propios de la funeraria como lo que muestra la siguiente imagen de una urna funeraria, que, si se asemeja al tipo que se muestra a continuación.



Figura 10. Parra, N. (2018). Capacitaciones CEA. [Fotografía].

La presencia de la muerte en este caso se vincula al tradicional sentido punitivo, es decir, se muestra no como un hecho natural, sino como una especie de castigo ante los comportamientos que la sociedad colombiana considera incorrectos para la población juvenil: la drogadicción, la delincuencia, pero también la denominada desobediencia a los padres, que consiste principalmente en hacer caso omiso a las recomendaciones de orden moral que se dan al interior de algunas familias, se incluye también la subvaloración de los familiares como los abuelos, hermanos y padres principalmente. Llama la atención que se apela a un estado

emocional del denominado remordimiento, entendido desde la RAE como (...) pesar interno que queda después de realizar lo que se considera una mala acción.

Ante el evidente temor que generó este uso sobre el sentido de la muerte los estudiantes se mostraron apesadumbrados, preocupados y con mucha tristeza que se retrató en sus rostros, tal y como se evidencia en las fotografías que corresponden a los hechos enmarcados en esta actividad de la IE.



Figura. 11. Parra, N (2018). Capacitaciones CEA. [Fotografía]

En la anterior figura se evidencia el impacto emocional que generó el tema de la muerte manejado desde la perspectiva moral, una situación que se relaciona no con la muerte como tal, sino a ser vista como la consecuencia de actos condenados socialmente y que se reflejan en los comportamientos prohibidos a los estudiantes, la delincuencia, la drogadicción, entre otros. Este efecto es uno de los más comunes, pues si bien la muerte hace parte de la cotidianidad de los contextos violentos, ello no la hace menos temible, puesto que así algunos estudiantes asuman

una actitud desafiante, aún se mantiene fuerte la percepción de que luego de la muerte podría pagarse por los errores cometidos en vida o, peor aún, podría tratarse de un castigo materializado a través de la muerte de un ser querido. De manera que este tipo de situaciones refuerza el sentido de la muerte como castigo, es decir, un uso moralizante de la muerte, un acto curricular que incide de modo directo en la formación de la subjetividad de los estudiantes.

4.1.4 Artificios

La muerte violenta tiene otra particular presencia, que de alguna manera la desdibuja, y que sobre todo, la pasa de largo sin hacer mucho énfasis ni en sus causas, ni en consecuencias, ni en el hecho de lo que en sí implica para la sociedad o los individuos que perecen. Esto hace que la muerte esté presente solo a través de cierta acechanza, pero sin ser clara ni concreta, verbigracia cuando los hechos tratados durante la clase no están dentro del contexto local o nacional o cuando el profesor refiere un contenido específico como la Segunda Guerra Mundial y la Revolución Rusa, ya que estos son acontecimientos que tienen en común una transición violenta motivadas por diferentes cuestiones políticas y económicas dentro del marco histórico de su momento, y que dejaron importantes cifras de muertes violentas. Esto se advirtió en una de las observaciones de clase;

(...) las transformaciones sociales de las que se habló implican directamente una consecuencia, la muerte de cientos, miles e incluso millones de personas que perdieron la vida defendiendo ideas sociales, o por pretensiones políticas y económicas, se pierde una posibilidad para hablar de las consecuencias de la violencia directa”. (Observación de clase #2)

Por lo tanto, se trataría de un artificio puesto que se vale de la mención de la muerte que sirve para corroborar el impacto de la guerra, pero allí la muerte violenta apareció entonces como

un ejemplo descontextualizado, de facto con la desarticulación de una dinastía producto del fusilamiento, pero su presencia se suspende allí, puesto pronto se pasa a la descripción de la guerra como contenido central de la clase. La mención de la muerte de cientos de personas puede ser un aspecto pertinente para comprender los procesos que ha vivido la humanidad y cómo lo ha hecho a través de la historia, el no hablar de las muertes violentas en estos contenidos, puede no ofrecer claridad al estudiante frente a la construcción de los hitos históricos.

Otro tipo de artificio se halló a través la caricaturización de la muerte violenta por medio de un material multimedia llevado por el profesor, por lo que surge el siguiente interrogante: ¿estas serán las formas adecuadas para abordar la muerte violenta así como su causalidad y consecuencias? De acuerdo a lo que plantea Acosta (2010)

Lo que enseña el profesorado es el resultado de un proceso de decodificación —interpretación, significación, recreación, reinterpretación...— de ideas, condiciones y prácticas disponibles en la cultura que se hacen más o menos visibles y viables en un contexto situacional de interacción. (p. 223)

En este sentido, puede que los maestros y maestras consideren pertinente focalizar el abordaje de los contenidos desde una perspectiva genérica de los sucesos, pues dado que estos realizan una decodificación de ideas disponibles en la cultura, y de esta emerge el resultado del cómo y qué abordar en el aula de clases, para constituir el proceso de enseñanza que aplican en práctica. Un referente cultural, teórico, e institucional de los maestros son los documentos curriculares expedidos por el Ministerio de Educación, Nacional donde el trato que se le da a la muerte violenta es el de una generalidad, un problema a evitar, aparece en los Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales (1998) la siguiente mención

La declaración Universal de los Derechos Humanos es una clara experiencia de concertación de unos mínimos acuerdos, que le han permitido a la humanidad contar con un código de ética que le permita poner freno a los abusos contra la dignidad humana, y detener las guerras nacionales y mundiales que han sembrado dolor y muerte en la vida de los seres humanos. (p.56)

De esta misma manera, los refranes, y la muerte dentro de cuentos y leyendas, conforman las circunstancias desde las cuales se habla de muerte en los documentos del macrocurrículo, por lo que los maestros pueden estar siguiendo esta forma de abordar el contenido.

Se ejemplifica con la muerte, para reafirmar la idea de que son actos de gran importancia, pero su aparición no es per se, sino con fines específicos hacia las retóricas de hechos históricos, pareciera como si mencionar que *hubo millones de muertes* fuese una explicación suficiente, una visibilización de lo que implicó en su desarrollo el suceso.

Se encontró que en las ocasiones en las que la muerte violenta es mencionada en la clase y en los materiales curriculares, se suaviza lo que la hace aparecer espacialmente descontextualizada y temporalmente anacrónica o sin vínculo con la cotidianidad y realidad de los estudiantes. En este sentido, la muerte violenta requiere un trato con mayor complejidad, pues de lo contrario se puede continuar en una lógica que desvincula el análisis contextual privando al estudiante de la reflexión sobre su cotidianidad, al tratarse un hecho que permea el contexto donde se ubica la institución educativa.

Estos artificios se perciben como una barrera entre el estudiante y la realidad social, puesto que pueden desembocar en una permanente ruptura entre los contenidos escolares y el contexto social, lo que dificulta a los estudiantes aplicar análisis de mayor profundidad al dejar de lado las discusiones que develan los efectos de la guerra presentes no solo en países lejanos, sino también en los conflictos cercanos, verbigracia los distintos actos de violencia registrados en la comuna 6 de Medellín, contexto de la Institución Educativa.

4.1.5 Espectro

Una de las apariciones más comunes de la muerte es la explícita, que termina por convertirse en espectáculo, un espectro que surge como una excusa para arrastrarse a través de la apariencia terrorífica de Thánatos. Ello se da a través de imágenes e ejemplificaciones que, si bien muestran de manera explícita la muerte, puede ser que se hace de una manera que deforma la realidad o la hace ilusoria. El material audiovisual utilizado para una de las clases observadas incluye imágenes de personas muertas y uno de los ejemplos se refiere al tema del racismo como dispositivo para mantener el orden, de esta manera

(...) entonces yo domino cuando yo los mantengo a todos iguales, yo tengo que ordenar para controlarlos, cuando yo ordeno toda mi población yo estoy en capacidad de controlarla (...) es simplemente ordenar, y cómo ordenó, manteniéndolos a todos iguales, entonces si yo tengo toda esta gente blanca y aquí hay un negro, qué tengo que hacer, mato el negro pa'que no me desordene todos los blancos. (Observación #1)

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Figura 12. Bully Magnets. (2013). La Revolución Rusa. [Material audiovisual] Recuperado de: <https://youtu.be/VVEwuXgAuI4>



Figura 13. Bully Magnets. (2013). La Revolución Rusa. [Material audiovisual] Recuperado de: <https://youtu.be/VVEwuXgAuI4>

En este sentido la muerte violenta se advierte como la consecuencia directa de un hecho de violencia, el asesinato de una persona, por lo que en este caso, se halló una referencia cruda, este es tal vez uno de los pocos materiales que encontramos con estas características, aunque cabe aclarar que es una presencia de la muerte alejada de los estudiantes, no contextualizada. También se encontró por medio de una observación que este tema se asocia a la delincuencia juvenil y la drogadicción, desde una perspectiva punitiva “(...) se muestra no como un hecho natural, sino como una especie de castigo ante los comportamientos que la sociedad colombiana considera incorrectos para la población juvenil” (Observación General CEA). Estas ideas fueron presentadas en unas actividades extracurriculares de la institución con los estudiantes y posteriormente con los padres, cabe preguntarse entonces, ¿las muertes violentas desde esta perspectiva son algo justificable? Al respecto Lina Zuluaga del Observatorio de Seguridad Humana de Medellín opina

La naturalización de las violencias es cada vez más común, peor que eso la justificación de ellas y del homicidio. (...) éstas son aberrantes y ningún medio de comunicación debería hablar al respecto, a menos que sea para descalificar y mostrar los horrores que esto produce en nuestra sociedad y lo que alimenta a aquellos que ya no tienen ninguna valorización del ser. (2017)

Este fragmento es publicado en el portal de <http://nocopio.com> un colectivo perteneciente al movimiento latinoamericano ‘Instinto de vida’, cuyo postulado central es: “Nada justifica el asesinato”, debido a que la sociedades actuales poseen una reglamentación y unos aparatos judiciales que velan por la justicia, por ello nada justifica el homicidio, esto problematiza necesariamente la premisa sostenida por estas actividades extracurriculares, es decir, la muerte violenta como castigo.

La imagen explícita de la muerte, una mención que la muestra como consecuencia no contextualizada, se trata de la muerte y no más. Es evidente que el abordaje de la muerte violenta como contenido, es vista de manera recurrente como algo punitivo y consecuencia de malas conductas de las personas, especialmente en el contexto investigado. Pero además, la muestra exacerbada de la muerte a través de los medios masivos de comunicación ha hecho que surjan movimientos en favor de la idea *Nada justifica el homicidio* que surge a través de iniciativas de organizaciones juveniles en Medellín, las cuales cuestionan el hecho de que la muerte violenta se justifica, hasta cierto punto, dependiendo de los casos, ya que esto terminaría por naturalizar ciertas situaciones de violencia.

Por otro lado, en los documentos curriculares se encontró que en nivel microcurricular hay otras acepciones asociadas a la muerte, textos como el siguiente

Calla, calla, princesa -dice el hada madrina-; en caballo, con alas, hacia acá se encamina, en el cinto la espada y en la mano el azor, el feliz caballero que te adora sin verte, y que llega de lejos, vencedor de la Muerte, a encenderte los labios con un beso de amor. (p.6)

Se presenta la muerte de manera poética, otro tipo de presencia espectral que la evoca, pero solo como una figura literaria en donde se puede escapar de ella, hecho solo alcanzado por figuras míticas como héroes y dioses, un sentido espectral que está entre lo real y lo imaginario, encausando la mirada por un hecho romántico, de esta manera la muerte puede estar siendo presentada como algo lejano.

1 8 0 3

Es importante mencionar que la muerte también es puesta en consideración desde el área de filosofía en los niveles del currículo prescrito y moldeado a nivel áulico, lo que podría suponer coherencia curricular para este contenido, en ambos niveles la discusión por la muerte

toca la pregunta elemental del qué sucede cuando morimos, qué pasa después. En las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media (2010) encontramos el siguiente texto:

(...) Los grandes temas del arte son, precisamente, grandes momentos de la historia o importantes momentos de la vida humana en los que se pretende encontrar respuesta a los misterios de la existencia tales como el destino, la muerte, la vida social, la libertad o la relación del ser humano con la realidad. (p. 67)

Se hace referencia a las cuestiones objeto del arte, y la muerte es una de ellas, en este espacio la muerte ha encontrado uno de los aliados para ser referida, visibilizada y mencionada. En coherencia con lo anterior, García (2016) postula

La búsqueda de respuestas y el interés por plasmar las ideas sobre qué es esto de la muerte ha dado lugar al nacimiento de grandes obras. Desde el mismísimo *Libro de los Muertos* egipcio hasta la figura del vampiro o del resucitado, la literatura ha abordado este tema en todas sus vertientes posibles. (...) De infinitas maneras los seres humanos han tratado de acercarse y comprender a la muerte. Esto ha provocado el nacimiento de un sinnúmero de conceptos sobre qué es la muerte y qué sucede después. La literatura, la música y el arte intentan elaborar un retrato de la propia muerte y de lo que le ocurre al ser humano en el momento de morir. Es, en definitiva, una búsqueda de conocimiento a través de la imaginación⁸.

Se hacen visibles otras formas de tratar un tema sensible como la muerte, las expresiones artísticas brindan una posibilidad para referir estos temas, pues el arte ha jugado un papel fundamental en la transmisión cultural de los hechos luctuosos y su significado, la reflexión en este sector de la cultura ha sido constante, al respecto Villarreal (2013) asevera que “La muerte flota, se trasvasa a la música, la fotografía, la pintura y el teatro. Aunque no se nombra de manera explícita, la muerte parece decir aquí estoy desde tiempos inmemoriales.” (p.14). De esta manera, podría generar en los estudiantes impresiones visuales que posteriormente pueden transformarse en reflexiones y cuestionamientos sobre un contenido poco mencionado, pero inherente a su condición humana. Por su parte en los módulos de Filosofía del CEA se encontró

⁸ Recuperado de: <https://www.lemiaunoir.com/la-muerte-arte-e-iconografia/> el día 31 de Marzo de 2018

otra particularidad del contenido, en ellos se postula la muerte desde otros cánones, se halló el siguiente texto tomado, a su vez de Empédocles:

Frg. 8.- Te diré otra cosa más: no hay nacimiento para ninguna de las cosas mortales; y no hay fin para la muerte funesta; hay solamente mezcla y separación de los componentes del conjunto. Nacimiento, no es más que el nombre que le dan los hombres a ese hecho. (p. 14)

La Filosofía en este caso asiste a la problematización de un hecho natural que acontece a todos los seres vivos, “Todos los seres humanos saben que van a morir, y por ello es un pensamiento instalado en toda mente” (García 2016). Y aunque esto es un hecho de conocimiento común, no está exento de ser algo aún incomprendido, cuestiones como las ya mencionadas, por ejemplo, qué sucede cuando morimos, aún son una incógnita para muchos. Teorías e hipótesis hay muchas y varían de cultura en cultura, al respecto García (2016) afirma “(...) Todas las culturas, creencias y religiones abordan el tema de la muerte, de muy diversas maneras, pero la manera de entenderla es dogma fundamental”. En este sentido, el módulo, documento microcurricular, y con el cual los estudiantes desarrollan las actividades encomendadas por el maestro en el aula, invita a pensar y reflexionar sobre las consecuencias para el ser, al atravesar un hecho como el de muerte.

Desde la Filosofía, existe otra de las múltiples miradas que se le da a la muerte, es abordada desde el arte y los cuestionamientos filosóficos, indagar y reflexionar sobre la finitud de la vida, las hipótesis y teorías desde el pensamiento filosófico juegan un papel preponderante, es una cuestión central para las sociedades, se trata entonces de una perspectiva focalizada al fin irremediable de la vida, más no en las muertes violentas dejando de lado la posibilidad de análisis de la cotidianidad de los estudiantes.

Una tenue aparición de la muerte, que juega como una entidad espectral, en el sentido en que aparece y desaparece entre las brumas de lo real, ideal e imaginario, entre lo crudo y lo explícito, esto hace que este hecho trascienda los límites de lo racional y llegue a lo exacerbado, un aspecto que también puede provocar una idea de la muerte que la hace lejana a la vida real de los estudiantes.

4.1.6 Penumbra de Thánatos

Las anteriores categorías vislumbraron los sentidos que son evidentes del contenido de muerte y muerte violenta, pero lo que se hace notorio no siempre devela el panorama completo, ya que los maestros ejercen según sus creencias determinadas formas de tratar curricularmente los contenidos, en este sentido Sacristán (2010) afirma que existe “(...) la cultura mediadora de los profesores, se propone un conocimiento peculiar plasmado en los materiales (...)” (p.28). Esta mediación que realiza el profesorado se manifiesta de forma directa pero también de forma implícita, dando lugar a menciones tacitas, sobreentendidas, colocando a Thánatos en una posición de penumbra, que exigieron la perspicacia de los investigadores para ser halladas, y que finalmente, como se visualiza a continuación, se hace un tratamiento implícito del contenido de muerte violenta en el ámbito educativo investigado.

El abordaje implícito de este contenido se percibió a partir de acontecimientos y hechos que se reconocen de gran importancia histórica, como lo son las dos grandes guerras, dos hechos bélicos de grandes proporciones que marcan la historia de la humanidad en el siglo XX. Se

supone de manera natural que en estos hubo un importante número de muertos, como se registró en la siguiente observación

(...) las transformaciones sociales de las que se habló implican directamente una consecuencia, la muerte de cientos, miles e incluso millones de personas que perdieron la vida defendiendo ideas sociales, o por pretensiones políticas y económicas, se pierde una posibilidad para hablar de las consecuencias de la violencia directa que, en última instancia, es la muerte violenta (...). (Observación #2)

Por lo tanto, afirmar que la muerte violenta como resultado de una crisis social, como lo es una guerra, solo puede darse por el uso de la fuerza o el accionar de un arma, sería tanto como decir que existe solo un tipo de violencia, clara y evidente para cualquiera. Allí podría alojarse la importancia de contar con la profundización suficiente en relación al hecho de la muerte violenta.

Se encontró que no se profundiza en el tipo de muerte, esto podría ser relevante en la medida en que las muertes generadas por las situaciones mencionadas en una sesión de clases como

“(...) nacionalismos xenófobos y extremistas como el acontecido con la Alemania nazi, las campos de concentración, y el antisemitismo posturas ideológicas que conllevaron millones de muertes violentas, (...) desde un modo de ver en el que esos crímenes además de números son consecuencias e incluso causas políticas, sociales económicas e incluso de posturas ideológicas, y dinámicas geopolíticas antes y después del hecho de una o millones de muertes violentas”. (Observación #1)

Se evidencia en lo anterior, una posibilidad que puede dar pie a distintos tipos de muertes, por ejemplo, como resultado de la violencia estructural o directa, pero esta diferencia y taxonomía se resuelve de manera somera y superficial, por lo que podría considerarse que todas la muertes y muertes violentas obedecen a un mismo tipo de muerte, esta afirmación se refuerza en los documentos institucionales cuando se postula en uno de los Módulos de C.S de 9° “Esta

dictadura se impuso por la fuerza después de un golpe de estado militar contra el gobierno legítimo de la II República, que provocó una trágica guerra civil (1936-1939), cuya una de sus consecuencias fue la muerte de centenares de miles de personas” (p.28). Si bien se hace mención a un número de muertes por un hecho específico, este no deja de ser un trato generalizado, que enmarca a Thánatos en una visión sombría, tácita desde la cual el estudiante podría no lograr avizorar de manera clara la muerte violenta como una consecuencia real que sobrepase lo discursivo, dejando a Thánatos en la penumbra.

Esta omisión podría generar una naturalización de un supuesto predominio de la muerte como resultado de la violencia directa, sin embargo, y dada la complejidad de la realidad social, es posible plantear que las guerras pueden destruir la vida humana no sólo como resultado de un arma de fuego o una bomba, sino también por hambruna, falta de atención humanitaria, entre otras dimensiones que podrían estar relacionadas con la violencia de tipo estructural.

El manejo generalizado es una de las particularidades del contenido de muerte violenta, este se manifiesta en las clases que reciben los estudiantes, además desde los documentos estatales se identifica esta misma particularidad, uno de los ejemplos encontrados que refieren el hecho luctuoso en los DBA (2016) de Lenguaje fue “Lee y compara diferentes artículos publicados en diarios nacionales e internacionales, que han conmemorado la muerte de Mandela.” (p.29). Reconocemos que la actividad está dirigida a reconocer posturas ideológicas en los diarios que cubren aquel magno evento, sin embargo esta actividad no deja de ser un tratamiento del contenido de muerte desde una perspectiva general, focalizado a los héroes y próceres de hechos históricos, pudiendo facilitar la reproducción de esta lógica en las maestras y

maestros, esta podría ser una implicación curricular y más aún cuando esto puede evidenciarse en los documentos institucionales que hacen parte del nivel curricular prescrito.

Se hace evidente que existe un contraste marcado por el predominio de la ilustración somera de las muertes violentas en los hechos históricos, cuando se abordan en el aula temas que implican necesariamente muertes violentas, muchas veces pasan desapercibidas, no se mencionan, lo que puede propiciar la invisibilización de las dinámicas de transición de los eventos e hitos históricos, pudiendo interpretarse que es como si ninguna persona hubiera muerto violentamente en estos sucesos históricos, pareciera entonces que Thánatos aún sigue prisionero de quienes fueran Sísifo en la escuela, y estos últimos concedieran libertad condicional por breves y fugaces momentos.

4.1.7 La manipulación de Sísifo: creencias de los maestros en torno al moldeamiento de los contenidos referidos a la violencia

Teniendo presente que una de las pretensiones iniciales de este proyecto de investigación fue la indagación por las creencias de algunos maestros del CEA, se planteó que las creencias son de gran relevancia por la influencia que ejercen en la forma como aprenden los profesores; y en los procesos de cambio que los mismos puedan intentar (Marrero, 2010).

Los maestros entrevistados del CEA, coincidieron en que los contenidos curriculares pueden modificarse en la práctica, más allá de las regulaciones que el Ministerio de Educación Nacional o que la institución educativa determina, ya que para ellos de acuerdo a las necesidades

del aula y por la facilidad de la libertad de cátedra como ellos mismos lo enuncian, se toman determinaciones sobre dicho moldeamiento. En este sentido, de acuerdo a Jackson (citado en Marrero, 2010) la enseñanza es un proceso de acomodación constante; ni el profesor ni los estudiantes pueden predecir con alguna certeza, exactamente, lo que va a suceder a continuación. Dejando así entrever que en el CEA, los maestros tienen en cuenta que la enseñanza, es un proceso sujeto a cambios donde de acuerdo a las necesidades, se deben modificar las planeaciones institucionales.

Un contenido que está sujeto a los cambios constantes por la complejidad que puede implicar su abordaje en el ámbito educativo es la violencia. Por lo que es relevante recordar el concepto de violencia para la presente investigación, pues la muerte violenta hace parte de los contenidos referidos a la violencia, debido a que la muerte violenta es el resultado último de esta, siendo un tema sensible, como apunta Gómez, (2015) “(...) es una cuestión controvertida y conflictiva que implica valores e intereses divergentes, es políticamente sensible, despierta y activa las emociones, implica un tema complejo, y es un tema de actualidad” (p.21).

En este sentido, los maestros dejaron advertir sus creencias con respecto al contexto, a través de diferentes preguntas realizadas en las entrevistas semiestructuradas; todos los entrevistados afirmaron que consideran a Colombia, Medellín y la Comuna 6 como lugares violentos; violencia que tiene, según estos sujetos, manifestaciones y momentos que se reproducen de diversas maneras. Según una de las maestras, existe “violencia (...) tanto directa, como indirecta. (...) violencia (...) física, psicológica, y se da en (...) las diferentes dimensiones y diferentes ámbitos” Profesora A2.

Asimismo, otro maestro afirmó que en Colombia “ya nosotros no tenemos los conflictos de conservadores o liberales o esos conflictos tan políticos. Pero ya son, la violencia armada; yo enfrentarme al otro porque vos tenés una tendencia al acuerdo de paz y, vos no” Profesor B1. Esto se enmarca en lo que cada maestro concibe de su contexto a partir de sus experiencias, además apuntan a la polisemia del concepto, tal como lo afirmara Calleja (2000):

Dado el carácter polivalente, multifacético y subordinado de sus manifestaciones, no existe la violencia como “cosa” o realidad materializable, ni en genérico ni en abstracto, sino hechos, situaciones, actitudes, mediaciones, relaciones, estrategias o estructura cuya naturaleza o desenvolvimiento acarrearán resultados violentos. (p. 171)

Continuando con las creencias que tienen los maestros del CEA sobre la violencia en el contexto que habitan, se halló que para ellos la violencia tiene diferentes momentos, según la profesora A2 “antes sí había violencia pero no tanta”, aseverando además que en Colombia, “desafortunadamente [la violencia] está volviendo a coger fuerza”. En este sentido, un punto de convergencia con otra maestra se encuentra porque sostiene que el país es violento “vivo con miedo (...) vivimos en la sociedad del miedo; yo salgo a la calle y siempre es como con la previsión de que algo puede suceder” Profesora A1. Por lo que se encontró que para las maestras y maestros del CEA, el contexto que los acoge, es efectivamente violento, pues consideran que la violencia se hace evidente en múltiples manifestaciones como el sentimiento de miedo el cual puede moldear las concepciones y las acciones, como lo afirman Méndez, Villar & Becerril (2009) al sugerir que el miedo, en cierta medida, determina al individuo ya “(...) que en muchos de los casos y situaciones ha orientado su conducta y sus acciones, ha incidido en su constitución como sujeto y su constitución en lo social” (p. 80).

Por lo que esta situación se da no solo por fuera del contexto sino también dentro de él, siendo un factor a tener en cuenta dentro del moldeamiento curricular que realizan los maestros,

al considerar que incluso esta situación se está recrudeciendo al punto de tener miedo de modo permanente.

Desde otra perspectiva, pero teniendo en cuenta las creencias de estos maestros, se encontró que la violencia se ha ido reproduciendo, por un lado, porque se va “manifestando desde las generaciones más pequeñas” según Profesor B1, y por otro, esa reproducción se da por diferentes medios de comunicación, tal como lo enuncia una de las entrevistadas “de las noticias me entero por redes sociales, entonces en el Facebook tengo la BBC, EL Colombiano, El Espectador, El Tiempo, todo... y entonces ahí me voy enterando de cosas, porque yo veo noticias y me deprimó, y me empelículo; me empelículo mucho” Profesora A1. Por lo que según los entrevistados la violencia se empieza a manifestar desde edades muy tempranas, y que ello se reafirma a través de la información que difunden los medios masivos de comunicación. Se evidencia así, según los maestros consultados que la violencia se reproduce culturalmente, la configuración de las dinámicas violentas en los estudiantes obedece a la transmisión de estos preceptos a las nuevas generaciones, a partir de los medios de comunicación que expanden y proliferan noticias de índole violenta generando unos modos de subjetivación específicos reflejados en la configuración de un contexto violento.

Por otro lado la Profesora A2, afirmó que la ciudad de Medellín es violenta y que aunque hace poco creía que había cambiado por intervenciones desde la Alcaldía Municipal, para la maestra, la irresponsabilidad del ciudadano, la indolencia, la indiferencia que se presenta desde los más adultos, hasta los más jóvenes; son causantes de que aún siga siendo violenta. Se suma a esto, desde otro punto de vista, el Profesor B1 cuando comentó que la ciudad es violenta por un

asunto cultural y por una gran herencia del narcotráfico. En consonancia con lo expuesto hasta el momento, respecto a la importancia de la reflexión sobre contenidos referidos a la violencia es importante precisar que entre los referentes más conocidos por lo estudiantes se encuentra una figura en estrecha relación con el narcotráfico: el sicariato, en relación con esto se cita lo dicho por la Profesora A1, cuando dice:

(...) qué tienen de referencia frente a la música, entonces, en muchas ocasiones hechos de violencia, contenido violento que tienen en la televisión. La televisión no les ofrece nada, yo les digo todo el tiempo: ‘muchachos vean un poco más allá, pues es que ustedes esos referentes culturales, conceptuales, sociales, éticos, son demasiado pobres o sea, son muy muy pobres y eso es muy preocupante’, porque por ejemplo, la televisión se convierte en la niñera de estos ‘pelados’ y no tienen un acompañante en el momento que provea de una reflexión (...)

Es importante considerar esta apreciación, ya que la figura del sicariato está eminentemente relacionada con la muerte violenta, sin embargo se trata de una situación a la que tienden imitar muchos adolescentes de la ciudad, evidenciando la poca o nula comprensión que tienen los estudiantes sobre temas de esta índole.

En congruencia con esto, tanto el Profesor B1, como Profesor A1 aseguraron que la Comuna 6 es violenta, afirma que hay presencia de bandas criminales, las cuales controlan negocios de microtráfico, hurtan a las personas y locales comerciales e incluso asesinan. Pero la violencia directa no es la única forma de violencia presente en el contexto, los entrevistados sostuvieron que el barrio también es violento con lo que respecta a oportunidades para la población de la Comuna 6, pero especialmente para quienes se gradúan de colegios privados en contextos como este, hablando así de una violencia indirecta; teniendo en cuenta que, la violencia en la que no hay un actor, se le conoce como violencia estructural o indirecta (Galtung, 1995).

En este sentido, estas creencias probablemente determinan el proceso de selección de contenidos, sobre todo porque consideran que las medidas adoptadas por la administración municipal no alcanzan para mitigar el fenómeno, además porque éste tiene una incidencia cultural, en parte herencia del narcotráfico; fenómeno social ampliamente conocido en la ciudad de Medellín y aspecto problemático que según los maestros se propaga aún más. De acuerdo con Bagley (2000)

El narcotráfico y el fenómeno concomitante de violencia criminal y corrupción política que éste produce, se originó en Colombia a finales de los años sesenta y los setenta, en un contexto de débil institucionalización del Estado, ya abundante en corrupción política y clientelismo. (p. 12)

Ahora bien, con lo que respecta a la pertinencia de llevar o no al aula contenidos referidos a la violencia armada los entrevistados afirmaron que debe ser, por un lado: “muy sutil, lo he dicho siempre, es en lo que se vaya a enseñar o sea, mostrar lo que está pasando, pero saberlo mostrar” Profesora A2, y con otra perspectiva la Profesora A1 dijo: “no se me ocurre ninguno”. Lo anterior se dejan ver entonces, dos posturas contrarias; una maestra apunta a un abordaje delicado y sutil siendo un profesor ‘evitativo’ como lo describen Vandenberg (2009), Corngold & Waddington (2006) y Trilla (1995) cuando afirman que este es “(...) quien reconoce el contenido como un tema polémico y no lo incluye en sus clases, pues considera que abordarlo desataría conflictos en la comunidad escolar” (citados en Toledo, 2015, p.275), mientras que la otra maestra afirma que no hay contenidos de este tipo que deban dejarse de lado.

1 8 0 3

El abordaje de los contenidos curriculares afines a la violencia, entre ellos la muerte violenta como consecuencia última de las acciones violentas, se hace de diversas maneras, los maestros entrevistados refirieron principalmente: artículos de prensa, cine, literatura y análisis de casos; exponiendo así las estrategias más pertinentes para ellos encarar este tipo de contenidos.

En cuanto a la edad para el abordaje de contenidos referidos a la violencia, los maestros afirmaron que: “con los niños... trabajar eso con los niños, de una manera más metafórica” Profesora A1; “con un grado de complejidad muy diferente en cada grado” Profesora A2 y “yo diría que en bachillerato” Profesor B1. Esto vislumbra, en estos maestros, algunas de sus creencias, las cuales se conciben como disposiciones de los sujetos a actuar de cierta manera y no de otra, según situaciones particulares (Aguilar, 2003). Y en este caso, la situación que media sus formas de actuar se da por la edad pertinente para abordar ciertos contenidos en el aula.

Según los entrevistados, el hecho de que los ciudadanos sean predominantemente indolentes e indiferentes, podría hacer considerar a los jóvenes dentro de sus opciones, la participación activa en grupos delincuenciales, posibilitando ser víctimas de uno de los fines últimos de la violencia, la muerte violenta.

La muerte violenta como contenido, para los maestros entrevistados es problemática y como se evidenció en la siguiente respuesta; “los resultados como tal de muerte, el tipo de muertes que les hicieron; cuando esas muertes son tan violentas y son tan sangrientas, pienso que no, esa parte real, tan real no mostrárselas” Profesora A2. Se reafirma que la muerte violenta como tema controversial, según Gerson (citado en Toledo et al 2015) está quedando fuera de la escuela, pero se ha olvidado que estos tópicos están presentes en la vida de los estudiantes, puesto que ellos son informados por los medios de comunicación y son parte de su vida cotidiana. Lo que evidencia que los contenidos curriculares, pueden modificarse en las prácticas según las necesidades, se considera pertinente abordar ciertos contenidos especialmente referidos

a la violencia sólo en algunos grados y en determinadas edades. Se devela entonces que a partir de las creencias de los maestros, estos moldean el currículo en su práctica, los contenidos referidos a la muerte violenta, no deben hacer parte de la discusión en las aulas, esta dimensión tan real, que podría ser cotidiana entre los estudiantes queda proscrita de las clases de algunos maestros, es decir, que la modelación de los contenidos al parecer se hizo presente de una forma particular, invisibilizadora de los contenidos sobre la muerte, denotando que se mutilan algunos temas sensibles o controversiales, entre ellos la muerte violenta, pues se considera como una realidad cruda que, según ellos, no es necesario llevar al aula.

Por último, cuando se les preguntó a los entrevistados por las experiencias cercanas a la muerte violenta, todos refirieron sucesos personales diferentes y la Profesora A2 específicamente, referenció: “presenció fue la muerte de un estudiante que en la clase él mismo se suicidó, por la situación familiar que tenía, acá en una clase de Ética y Valores a las 7:30 de la mañana, terminó la clase sacó el arma y se disparó en la cabeza delante de todos los compañeros”. Esto es la descripción de una muerte violenta dentro del ámbito educativo investigado, es un relato fuerte, visceral, que impacta y genera sorpresa en los entrevistadores, el relato advierte que los muros de la escuela no son lo suficientemente altos para abstraer a la misma del entorno, las particularidades propias del contexto ingresan a la IE por medio de los estudiantes, en este caso un estudiante trajo consigo problemas familiares, pero pueden ser de diferente índole como el microtráfico, problemas de bandas delincuenciales, entre otros. En este sentido, la escuela se percibe como un campo de tensiones no solo discursivas sino de acciones y manifestaciones entre los diversos actores que confluyen en este espacio.

Además cuando se le preguntó si esa situación determinaba su labor como maestra, responde que: “Sí, es una experiencia que ayuda... Considero que soy de las docentes, que hay veces que trato de estar muy pendiente de mis muchachos, de saber de qué tienen, por qué, y entonces ¡a ver!; cómo le puedo ayudar” Profesor A2. Lo anteriormente descrito vislumbra que los maestros del CEA tienen en cuenta las experiencias vividas para tomar determinaciones en aula, pues estas experiencias al parecer tienen un fuerte impacto en las creencias de los maestros que delimitan la formulación metodológica de las clases y la selección de los contenidos a discutir.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta el momento puede decirse que las creencias de los maestros están estrechamente relacionadas con las decisiones de orden curricular, que además están atravesados por asuntos que vinculan sus sentimientos e incluso experiencias propias con la violencia o la muerte violenta. Por lo que se realiza la siguiente acotación: las creencias de los maestros inciden de modo directo en el ejercicio de su práctica docente, y en la materialización y moldeamiento curricular en torno a los contenidos referidos a la violencia, focalizados en la muerte violenta.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

4.2 Síntesis del análisis

Como síntesis general de la información expuesta anteriormente se puede afirmar que las creencias y las experiencias de los maestros del CEA tienen una implicación directa en la

selección de los contenidos escolares y por lo tanto no se trata de una planeación desvinculada de las percepciones de cada maestro. Además, se hace evidente la necesidad de ajustar la planeación a las prioridades de los estudiantes y a la realidad educativa. Por lo tanto, dicha selección de contenidos puede tanto incluir, como excluir algunos elementos del conocimiento escolar que se consideran inapropiados, sobre todo en lo relacionado con la violencia puesto que para ellos el hecho de considerar que la IE hace parte de un contexto violento, les llega a generar incluso miedo a los maestros y maestras, por lo que un tema sensible que es difícil de tratar en el aula por se como lo es la muerte violenta en un contexto considerado agreste por los maestros puede ser segregado del aula de clases, esto los aboca a omitir dicha situación real e incluso cotidiana en el contexto colombiano. Sin embargo, un temor latente para los maestros es la posibilidad de que sus estudiantes continúen reproduciendo una lógica de la violencia, pues estos están sometidos a la influencia de los medios de comunicación, a la falta de oportunidades y preceptos instaurados a partir del narcotráfico, que son considerados como referentes para los estudiantes, advirtiendo que estos sujetos están inmersos en las condiciones de violencia estructural que acaecen en el contexto.

No obstante los contenidos referidos a la violencia y a la muerte violenta están al orden del día en la cotidianidad de los estudiantes, los maestros tienen posturas diferentes con lo que respecta al moldeamiento de los contenidos anteriormente mencionados, se evidenció que algunos maestros apuestan por llevar al aula este tipo de contenidos sensibles (muerte violenta), aunque todos los maestros entrevistados caen implícita y explícitamente en la proscripción curricular, al considerar la dosificación o incluso la anulación del contenido debido a la edad o

grado de escolaridad, determinando una forma particular de hacerlo, por ejemplo de manera sutil o metafórica.

Indagando en los niveles macro, meso y microcurricular específicamente por el contenido de muerte violenta se encontró que hay una mayor ausencia de éste en los ámbitos macro y mesocurricular, ya que se hace mención de manera generalizada e indistinta, metafórica o indicando una coyuntura histórica; aduciendo a la asepsia del currículo, dejando de lado la reflexión sobre la cotidianidad de los estudiantes. Mientras que en el nivel microcurricular se evidenciaron múltiples formas de tratar el contenido de muerte violenta, una de las más reiterativas es el castigo, es decir la muerte como una penitencia desde la perspectiva judeocristiana; otra forma de tratar el contenido de muerte violenta la sitúa espacialmente descontextualizada y temporalmente anacrónica, lo que genera la ruptura del vínculo de estos acontecimientos con los estudiantes y aún más cuando se desfigura este contenido caricaturizando a modo de ejemplo de algunos hechos o momentos históricos.

Otra de las presencias es la que se hace explícita, visualizando un tratamiento tenue en los diferentes niveles del currículo; el prescrito, el moldeado a nivel medio y modelado a nivel áulico, desde los diversos documentos, materiales y discursos analizados del profesorado, en estos se develan formas particulares de abordar el contenido dependiendo del área de conocimiento que lo refiera, por ejemplo la poesía desde lengua castellana y el arte desde la filosofía. En contraste con lo anterior otra presencia es la implícita, en la cual se realiza un tratamiento tácito y somero donde se espera que el receptor de la información de por supuesto las menciones generales que se realizan en los documentos curriculares y en el discurso del

profesorado, lo cual puede generar la abstracción del contenido, la poca reflexión e interpretación por parte de los estudiantes del mismo



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Capítulo 5. Conclusiones

Para exponer las reflexiones finales de este trabajo de investigación se hace necesario recordar las motivaciones que delimitaron el ejercicio de pesquisa, como lo fue el interés por el tratamiento curricular de un tema sensible y controversial como son los contenidos referidos a la violencia, focalizando la mirada en el contenido de muerte violenta en una IE privada de la Comuna 6 de la ciudad de Medellín.

Se consideraron las creencias del profesorado, además de los documentos curriculares que, en cierta medida, delimitan y determinan la práctica pedagógica de los mismos, y por lo tanto, los contenidos que finalmente son mencionados, discutidos y tratados en el aula de clase con los estudiantes; para ello se estudiaron de manera rigurosa los documentos que constituyen los ámbitos del currículo prescrito, moldeado a nivel medio y moldeado a nivel áulico macro, meso y microcurricular, una indagación y descripción necesaria para la recolección de pruebas empíricas que permitieron el ejercicio de análisis realizado en el marco de una investigación de carácter curricular. En este sentido, se advirtieron las siguientes particularidades del contenido de muerte violenta en el ámbito educativo investigado, tales como: la ausencia del contenido, pero también sus múltiples presencias reflejadas en forma de castigo, artificio, espectro y penumbra. Ambas particularidades se construyen de manera heterogénea a partir de la interpretación curricular de cada maestro, teniendo en cuenta además, las creencias de los mismos.

En efecto, las ausencias y presencias del contenido sobre muerte violenta, obedecen en parte a las determinaciones curriculares expedidas por el Ministerio de Educación Nacional, ya que la reglamentación educativa otorga a los contenidos sobre violencia y muerte violenta un

abordaje generalizado, se trata por lo tanto de una muerte que no se vincula con hechos violentos, ni con situaciones del contexto de orden nacional o local. Es necesario decir que existe una propuesta de acercamiento a la muerte como contenido desde el área de Filosofía, en el currículo prescrito y en el moldeado a nivel áulico, que se convierte en una de las pocas menciones directas a este, pero que también se desvinculan de las realidades contextuales, en tanto se trata de un ejercicio que se centra solo en la reflexión sobre el significado de la muerte en sí, más no incluye una alusión a la situación concreta que presenta el contexto que acoge inclusive a esa IE particularmente estudiada, es decir, la muerte violenta.

El ámbito mesocurricular compuesto por los documentos institucionales del CEA; Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) y los Planes de Área de las materias de Ciencias Sociales y Español continúa con la misma línea de lo anterior, se visualizan presencias y ausencias del contenido de muerte violenta; que develan una particularidad al considerarla no como un hecho frecuente, sino más bien, como un hecho coyuntural e histórico, perdiéndose en los anales de la historia, teniendo un efecto de negación o silenciamiento, se trata por lo tanto de las pocas menciones que da lugar al contenido de muerte violenta, lo que devela en efecto una ausencia generalizada en estos niveles del currículo. A la luz de lo anterior se hace imprescindible reiterar que el contenido de muerte violenta requiere un trato con mayor complejidad, pues de lo contrario se puede continuar reproduciendo el efecto que desvincula el análisis contextual, lo cual priva al estudiante de la reflexión sobre su cotidianidad y por lo tanto de la realidad social, al tratarse un hecho que permea el contexto donde se ubica la IE.

En cuanto al ámbito microcurricular, que incluye los módulos utilizados por los maestros como material de apoyo en las clases, de las materias de Ciencias sociales, Español, Filosofía y Socioespiritual de todos los periodos del año escolar y los mismos maestros considerados como agentes de decisión curricular, se halló como una de las particularidades del tratamiento de este contenido manifiesta a través de la metodología relacionada con el grado de escolaridad y la edad de los estudiantes, por lo que se configura un efecto de proscripción curricular al cercenar o dosificar el contenido, lo que limita el abordaje de ciertos temas. Lo cual ocasiona un distanciamiento, y por lo tanto, evade una reflexión del contenido anteriormente referido. Este efecto emite un mensaje: al parecer nadie es víctima de muerte violenta en el entorno, nadie se muere en el contexto que acoge a la institución, nadie sufre una muerte violenta en la ciudad, en Antioquia, o en el país.

También se encontraron presencias del contenido de muerte violenta con una importante cantidad de matices, es decir, este se menciona en las clases, pero ¿de qué manera? La muerte (no la muerte violenta) es objeto de diferentes especulaciones teóricas en torno a lo que pasa después de morir, aparece en los cuentos y en las leyendas. Cabe preguntarse entonces cuando se habla de la muerte violenta: por qué se menciona, de qué manera la menciona.

Las presencias que se anudan a las creencias de los maestros y maestras definitivamente establecen criterios que restringen, silencian o evitan la alusión a ciertos temas, ello por considerarlos poco pertinentes para trabajar con adolescentes, con el objetivo de evitarles una situación ruda o dolorosa, sin embargo, cuando se incluye en la planeación de las clases aparece en función de uso moralizante de la muerte, un uso del contenido tendiente al castigo.

También se advierte a través de ejemplos que utilizan la muerte para referir hechos condenados socialmente y que han dejado una fuerte marca histórica, de esta manera la muerte violenta aparece y desaparece sin ser sometida a un juicio riguroso del pensamiento. O en el más crudo de los casos, las imágenes explícitas emergen para reafirmar imaginarios y temores, es decir, para dar continuidad a un uso superficial de este tipo de contenidos, relegando a un segundo plano las discusiones que ponen en tela de juicio los referentes culturales que llevan al estudiantado a percibir los crímenes, el sicariato y la muerte violenta como una opción para su proyecto de vida.

5.1 Posibles viajes de Caronte: futuras líneas de investigación

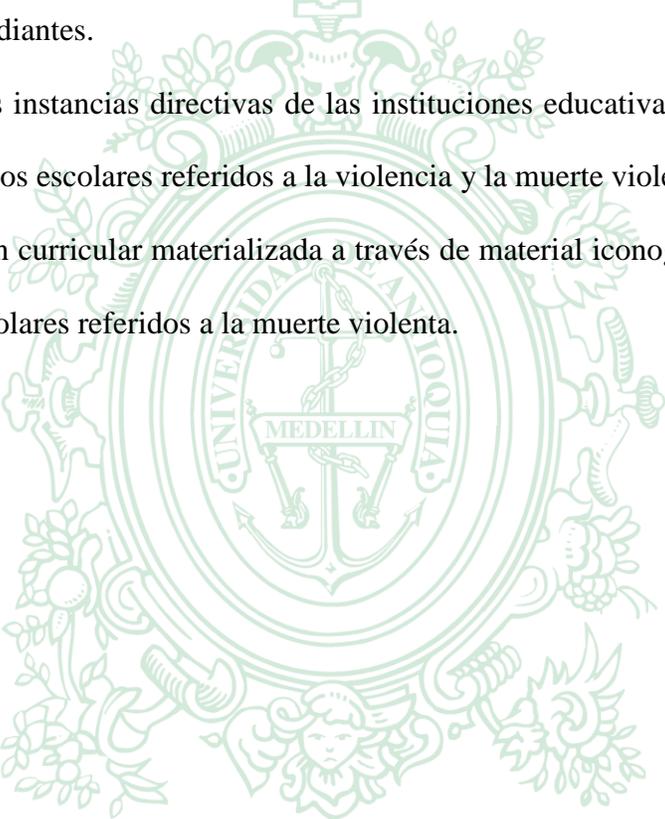
La mención de la muerte violenta puede ser un aspecto pertinente para comprender los procesos que ha vivido la humanidad, al no hablar de las muertes violentas durante los contenidos referidos a las guerras, revoluciones, magnicidios, entre otros hechos históricos inherentes a la ocurrencia de la muerte violenta, se obstaculiza la claridad del estudiante frente a la construcción de los hitos históricos.

Se considera que un hecho de una connotación tan sensible y de tanta relevancia social, posibilita el análisis histórico y político de las lógicas que entraña la violencia, así como sus causas directas, pero también estructurales. Se advierte la pertinencia de este contenido en el aula, como propiciador de reflexiones situadas y pertinentes.

En sintonía con lo planteado por este trabajo emergen las siguientes propuestas de

investigación que pueden ampliar el horizonte de análisis en cuanto al manejo de los contenidos escolares referidos la violencia, la muerte violenta y la proscripción curricular:

- El análisis sobre la proscripción curricular del contenido de muerte violenta a través de la voz de los estudiantes.
- El papel de las instancias directivas de las instituciones educativas frente al tratamiento de los contenidos escolares referidos a la violencia y la muerte violenta como contenido.
- La proscripción curricular materializada a través de material iconográfico presente en los contenidos escolares referidos a la muerte violenta.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Bibliografía

- Acaso, M., & Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 207-220.
- Acosta, A. R. V. (2013). La representación de la muerte en la literatura mexicana. Formas de su imaginario (Doctoral dissertation).
- Aguilar, N. J. (2003). Aproximación a las creencias del profesorado sobre el papel de la educación formal, la escuela y el trabajo docente. *Región y sociedad*, 15(26), 73-102.
- Alberti, V. (2016). O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas.
- Alcalá, P. R. (2006). Jóvenes, memoria y violencia en Medellín: una antropología del recuerdo y el olvido. Universidad de Antioquia.
- Apple, M. (1993). Historia del currículum y control social. *Opciones pedagógicas*, 28-53.
- Arellano, F. H. (2006). El significado de la muerte.
- Arqué, D. M., Molina-Luque, F., & Raseró, L. S. (2012). ¿Islamofobia o currículum nulo? La representación del Islam, las culturas musulmanas y los inmigrantes musulmanes en los libros de texto de Cataluña. *Revista de educación*, (357), 185-186.

Benedetti, M. (1989). *Canciones del más acá*.

Calleja, E. G. (2002). La violencia en la política: perspectivas teóricas sobre el empleo deliberado de la fuerza en los conflictos de poder (Vol. 19). Editorial CSIC-CSIC Press.

Campos, G., & Martínez, N. E. L. (2013). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, 7(13).

Candia, P. T. (2009). Actitud hacia las matemáticas en alumnos de ingeniería de tercero y quinto semestres del ITESCA. In Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comp.), Ponencia: X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área (Vol. 5).

Caycedo Bustos, M. L. (2007). La muerte en la cultura occidental: antropología de la muerte. *Revista colombiana de psiquiatría*, 36(2).

Cartay, Rafael, La Muerte. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología* [en línea] 2002, 12 (Mayo-Agosto) : [Fecha de consulta: 24 de febrero de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70511239012>>ISSN 0798-3069

Centro Educativo Autónomo. (S.F.) P.E.I. Fomentando el amor al saber.

Champdor, A. (2000). *El libro egipcio de los muertos* (Vol. 48). Edaf.

Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B., & Valls, E. (1994). Contenidos en la reforma. Santillana S.A..

Comuna 6, 12 de Octubre.ORG. (2015). División Administrativa de la Comuna 6 Medellín.

Recuperado de <https://www.comuna6doceoctubre.org/barrios-y-sectores>.

Cuervo, E. (2015). Violencia directa en los currícula de instituciones educativas emplazadas en contextos de conflicto armado.

Da Silva, T. (1999). Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum. Auténtica. Belo Horizonte.

De la Herrán, A., & Cortina, M. (2009). La muerte y su enseñanza. *Diálogo filosófico*, (75), 499-516.

_____. (2007). Introducción a una pedagogía de la muerte. *Educación y Futuro*, 17, 127-144

_____. (2008). La educación para la muerte como ámbito formativo: más allá del duelo. *Psicooncología*, 5(2/3), 409

De Meza, B. M. A., & Cepeda, R. D. M. (2001). El currículum nulo y sus diferentes modalidades.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.

Domenach, J. M. (1981). *La violencia y sus causas*. Unesco.

Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination* (p. 176). New York: Macmillan.

FRIDE (2006). *El posconflicto bajo el prisma de las víctimas*. Madrid

Galeano Marín, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.

_____ (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*.

Universidad Eafit.

Galtung, J. (1995). *Violencia, paz e investigación sobre la paz*. Galtung, Johan. Sobre la paz, Barcelona, Editorial Fontamara.

Gamboa, P. (s.f) *Tierradentro. Los constructores de Hipogeos*.

García, F., & Merchán, J. (1997). El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 9-12.

García Pérez, F. F. (1998). Reseña de la obra de Souto González, Xosé Manuel. Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio. Biblio 3w: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, (115), 1-15.

Godoy, M. M., & Rojas, C. (2005). Curriculum nulo: identificación en un diseño curricular.

Gómez Mendoza, M. Á. (2015). Debates históricos y filosóficos en la enseñanza de los temas socialmente controvertidos. Praxis & Saber, 7(13), 15-44.

Gorosabel-Odriozola, M. (2013). Pedagogía de la Muerte en Educación Infantil: Un Protocolo de Actuación.

Grof, S. (2006). El viaje definitivo. Madrid: Liebre de marzo.

Gual, C. G. (1997). La mitología: interpretaciones del pensamiento mítico (Vol. 43). Editorial Montesinos.

Hernández R., Fernández C., & Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. La Habana: Editorial Félix Varela, 2.

Hinestrosa, P. G. (1985). El arte de tierradentro. Revista de la Universidad Nacional (1944-1992), 1(1), 43-48. REVISAR Y COMPARA CON LOS CONSTRUCTORES, D. E. TIERRADENTRO.

Homero. (1991). *Ilíada*. Madrid: Editorial Gredos.

López Serrano, A. (2008). Enseñar la guerra desde la complejidad y las emociones. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 13(56), 35-52.

Magaña, E. C., & Ariza, A. C. (2018). La necesidad de formación del profesorado en Pedagogía de la Muerte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 83-94.

Marrero, J. (2010). Capítulo XI: El currículum que es interpretado. ¿qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?. Universidad de la Laguna

Martínez Bonafé, J. (1991). Trabajadores de la enseñanza, currículum y reforma: entre la autonomía y la proletarización. *Revista Investigación en la escuela*, (13), 9-21.

Méndez Ramírez, J., & Villar Calvo, A., & Becerril Sánchez, T. (2009). Un acercamiento al sentimiento del miedo y su incidencia en la reconfiguración de los espacios sociales. *Urbano*, 12 (19), 79-92.

Michael Bagley, B. (2000). Narcotráfico, violencia política y política exterior de Estados Unidos hacia Colombia en los noventa. *Colombia Internacional*, (49-50), 5-38.

Ministerio de Educación. (1998). Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf

Miralles, I. M. (2009). "Muerte que a todos convida": la muerte en la literatura hispánica medieval. *Revista de lenguas y literaturas catalana, gallego y vasca*, 14. Montiel

Molina Castaño, D. E. (2007). Como en un juego de espejos, metrópolis vs. necrópolis. Una aproximación al Cementerio San Pedro de la ciudad de Medellín como fuente de reflexión histórica y antropológica. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 21(38).

Montes, J. J. (2003). El pensamiento de la muerte en Heidegger y Pierre Theilhard de Chardin. *Utopía y Praxis latinoamericana*, 8(21).

Noreña, A., & Alcaraz-Moreno, N., & Rojas, J., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12 (3), 263-274.

Oller, M. (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. In *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp. 123-131). Diada Editora, SL.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.

Pizo, A. A., Rodríguez, C. A. H., & Olivella, M. Z. ALABAOS, NARRACIONES DE VIDA Y MUERTE DE UNA COMUNIDAD. In NEGRITUD. ESTUDIOS AFROLATINOAMERICANOS MEMORIAS DEL IV CONGRESO (p. 23).

Pizo, A. & Hernández, C. (2014). Alabaos, narraciones de vida y muerte de una comunidad. En S. Valero (Coordinadora), IV Congreso Negritud. Estudios Afrolatinoamericanos. Congreso llevado a cabo en Cartagena de Indias, Colombia.

Portero, P. F., & Porto, A. B. P. (2017). Muerte y educación. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, (33).

Proyecto Educativo Institucional del Centro Educativo Autónomo de Pedregal, 2014.

Rahner, K., & Bueno, D. R. (1969). *Sentido teológico de la muerte*. Herder.

Ramírez, J. G. (2014). La Conflicto armado urbano y violencia homicida. El caso de Medellín. *URVIO-Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (5), 99-113.

Ramos, I. O., & Santos, C. D. F. S. (S. F.). Pedagogía de la muerte en el nivel de enseñanza primario. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Reyes Ruiz, C. (2011). Historia y actualidad del culto a la Santa Muerte. El Cotidiano, (169), 51-57.

Rosales Córdova, E. (2011). Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y el fracaso en el área curricular de comunicación integral.

Ruiz Restrepo, J. (2006). Medellín: Fronteras de discriminación y espacios de guerra.

Sacristán, J. G., Martínez, C. R., Llavador, F. B., Enguita, M. F., Santomé, J. T., Arroyo, M. G., & Linuesa, M. C. (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Ediciones Morata.

Sacristán, J. G. (2012). ¿Qué significa el currículum?. Diseño, desarrollo e innovación del currículum, 25-47.

Sánchez, G., Machado, A., Camacho, Á., Suárez, A., César, C., González, F., et al. (2013). ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad.

1 8 0 3

Sánchez, J. A. S. (2006). Concepto de muerte natural, violenta y sospechosa de criminalidad. Fenómenos cadavéricos y su evolución. Recuperado el, 3.11.2017.

Sanguinetti, G. (2003). Muerte y libertad en Martin Heidegger. *Philosophica*, (26), 29-52.

Santomé, J. T. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el curriculum. *Cadernos de Pedagogia*, (217), 60-66.

Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Ediciones Morata.

Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En: Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna. Manual SAGE de investigación cualitativa. Vol. III. Barcelona: Gedisa.

Thodol, B. (1999). Libro Tibetano de Los Muertos. Traducción de la versión inglesa de Timothy Leary (1920-1996) Acrescido de un comentario de Bartolomé Sastre.

Toledo Jofré, M., Magendzo Kolstrein, A., Gutiérrez Gianella, V., & Iglesias Segura, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 275-292.

Universidad de Antioquia. (2016). Orientaciones para la gestión de las innovaciones curriculares en la U de A.

Velázquez Reyes, L. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista*

Mexicana de Investigación Educativa, 10 (26), 739-764.

Cibergrafía

Carvajal, R. E. (2017). ¿Por qué los barrios de Medellín se llaman como se llaman? Medellín: El Colombiano. <http://www.elcolombiano.com/antioquia/de-donde-vienen-los-nombres-de-los-barrios-de-medellin-MB5982097>

Clínica Universidad de Navarra (2015) Diccionario Medico. <https://www.cun.es/diccionario-medico>

García, A. (2016). La muerte: arte e iconografía. Le mia noir. <https://www.lemiaunoir.com/contacto-le-miau-noir/>

Juventud Unida Comunicaciones. (S.F.). Nuestra historia. Medellín: Corporación Picacho con Futuro <http://picachoconfuturo.org/nosotros/historia.html>

Moreno, J. (2012). Así nació Pedregal, el barrio. Medellín: Comuna 6 de Medellín. <http://comuna6demedellin.blogspot.com.co/2012/03/asi-nacio-pedregal-el-barrio.html>

Plan cultural comuna 6. (S.F.) Plan de Desarrollo Cultural. Medellín: Scribd. <https://es.scribd.com/doc/55812505/Caracterizacion-y-Diagnostico-Cultural-de-la-Comuna-6>

Quintero, A. (S.F.). Bibliografía Recomendada: Comuna 6 de Medellín. Medellín: Hemerotecabpp. <https://hemerotecabpp.wordpress.com/2013/08/20/bibliografia-recomendada-comuna-6-de-medellin/>

Telemedellín. (2016). Barrio Pedregal celebró 55 años de historia.

<https://telemedellin.tv/pedregal-celebro-55-anos-historia/152767/>

Zuluaga, L. Reflexión acerca del homicidio, Medellín, Antioquia. Nocopio.

<https://nocopio.com/reflexion-homicidio/>



Anexos

Anexo 1. Ficha de revisión documental

Universidad de Antioquia - Facultad de Educación

Ficha de revisión documental

Este instrumento de investigación documental hace parte del proyecto de investigación que se desarrolla en el marco del trabajo de grado de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. El objetivo de este instrumento es indagar por la ausencia del concepto de muerte violenta en el ámbito macro curricular y el microcurricular específicamente en la normativa educativa nacional y en los documentos de objetivación curricular del 9° en el Centro del Educativo Autónomo Pedregal.

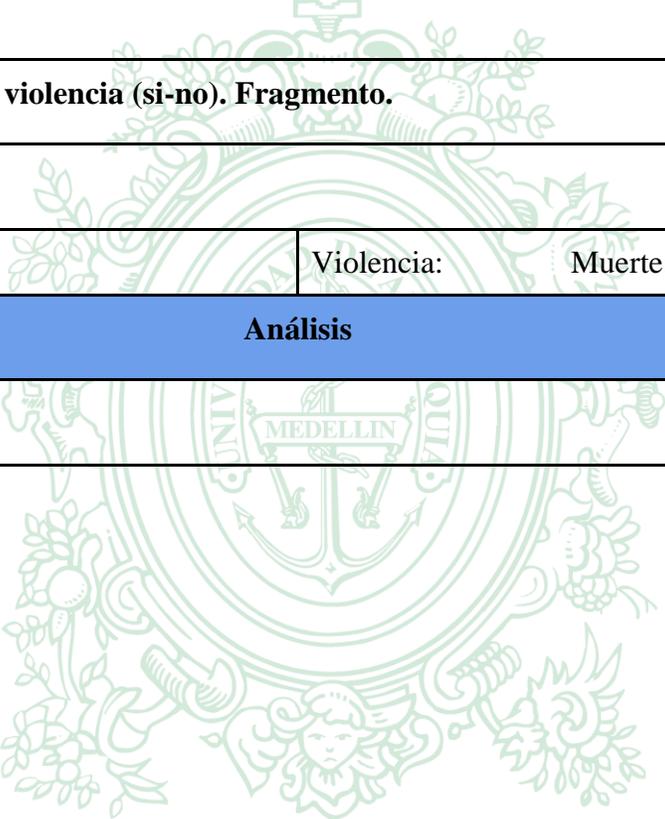
La pertinencia de esta revisión está en sintonía con lo que sugiere Galeano en relación con la investigación social cualitativa, es decir, “Para la investigación cualitativa, la investigación documental no solo es una técnica de recolección y validación de información, sino que constituye una de sus estrategias, la cual cuenta con particularidades propias en el diseño del proyecto, la obtención de la información, el análisis y la interpretación” (Galeano y Vélez (citados en Galeano, 2014, p. 114).

En este sentido, esta revisión puede ampliar el panorama investigación en el ámbito de la educación, ya que el currículo se materializa no solo en las prácticas y cotidianidad escolares, sino también en la documentación que da cuerpo a las normativas y lineamientos generados desde el gobierno nacional, pero también desde la institución educativa escenario de la presente investigación.

Documento # 1	Nivel Macrocurricular ⁹
Referencia APA 6° ED	
Tipo de documento	
Editorial	
Entidad que lo emite	
Público al que se dirige	

⁹ Se utiliza la misma rúbrica para la revisión microcurricular.

Se emplea la palabra violencia (si-no)	
Se emplea la palabra muerte (si-no). Fragmento.	
Se emplea la palabra violencia (si-no). Fragmento.	
Frecuencia de uso	Violencia: Muerte:
Análisis	



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 2. Instrumento para registro de observación

Universidad de Antioquia - Facultad de Educación

Esta rúbrica de observación hace parte del proyecto de investigación que se desarrolla en el marco del trabajo de grado de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. El objetivo es describir los discursos, creencias y prácticas que en torno al contenido de muerte violenta surgen en las maestras, maestros del 9° del Centro Educativo Autónomo Pedregal. Se aclara que la información que se obtenga será de uso académico.

<i>Instrumento para registro de observación</i>		
<i>Fecha – Hora</i>		N° 1
<i>Institución Educativa</i>		
<i>Contenidos de enseñanza</i>		
<i>Propósito</i>		
<i>Actividades</i>		
<i>Cuadro Descriptivo</i>		
<i>Cuadro Interpretativo</i>		

Anexo 3. Guion de entrevista

Universidad de Antioquia - Facultad de Educación

Este guión de entrevista semiestructurada hace parte del proyecto de investigación que se desarrolla en el marco del trabajo de grado de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. El objetivo es describir los discursos, creencias y prácticas que en torno al contenido de muerte violenta surgen en las maestras, maestros del 9° del Centro Educativo Autónomo Pedregal. Se aclara que la información que se obtenga será de uso académico y bajo criterios de absoluta confidencialidad y principios éticos que protegen la identidad del entrevistado. Cada entrevistado firmará un consentimiento informado.

Preguntas de caracterización

1. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?
 - Entre 0 y 5 años
 - Entre 5 y 10
 - 10 o más
2. ¿Vive en el mismo barrio donde se encuentra ubicada la Institución Educativa?
 - Si
 - No
3. Cuánto tiempo lleva trabajando en la Institución Educativa
 - Entre 0 y 5 años
 - Entre 5 y 10
 - 10 o más
4. ¿Título profesional? ¿Es egresada (o) de cuál universidad? ¿De carácter pública o privada?

Preguntas conceptuales

1. Según usted lo comprenda defina estos términos

Currículo

Contenido escolar

Violencia directa y armada

Muerte violenta

Preguntas sobre creencias

1. ¿Usted cree que Colombia es violenta? ¿por qué?
2. ¿Usted cree que Medellín es violenta? ¿por qué?
3. ¿Usted cree que este barrio es violento? ¿por qué?
4. ¿Usted considera que los contenidos curriculares sugeridos por los módulos o el plan de área pueden ser modificados en la práctica?
 - Si
 - No
 - Por qué
 - Cómo (si la respuesta es sí)
5. ¿La violencia armada es un contenido pertinente para ser abordado en las clases?
 - Si
 - No
 - ¿Por qué?
6. (Si la anterior es si) ¿A partir de qué edad?

7. ¿Qué temáticas concretas relacionados a la violencia armada cree usted que no deben hacer parte de la clase?

¿Por qué?

8. ¿Cree usted que la muerte violenta es un tema que debe hacer parte de los contenidos de clase?

- Sí
- No

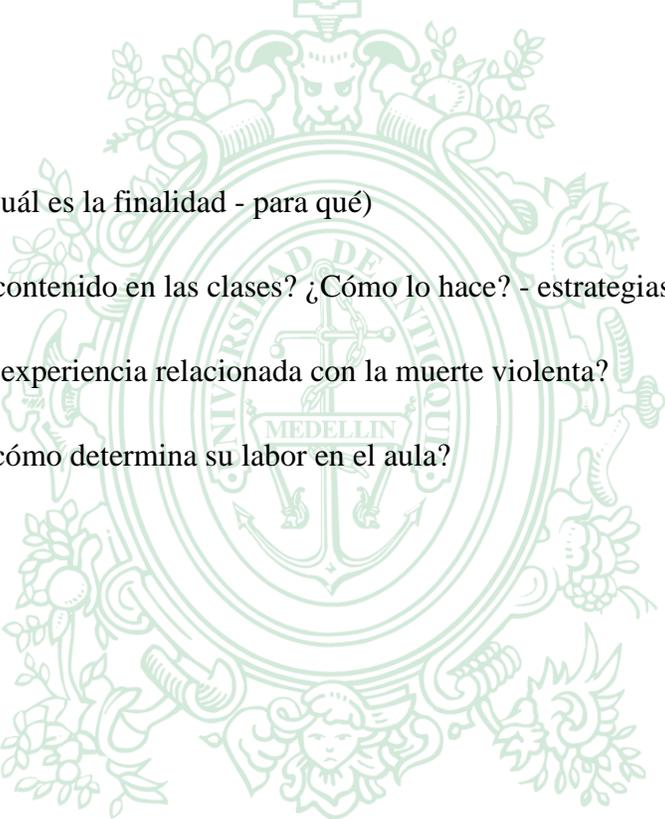
¿Por qué?

(Si la respuesta es sí: cuál es la finalidad - para qué)

9. ¿Usted aborda este contenido en las clases? ¿Cómo lo hace? - estrategias

10. ¿Ha vivido alguna experiencia relacionada con la muerte violenta?

11. ¿Esta experiencia cómo determina su labor en el aula?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 4. Consentimiento informado

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Línea de investigación: ciencias sociales y contexto educativo

Medellín, Noviembre ____ de 2018

Consentimiento informado

Yo _____ docente del Centro Educativo Autónomo, identificado con Cédula de ciudadanía No. _____ autorizo sean utilizadas las grabaciones de las entrevistas y fotografías recolectados durante la fase de trabajo de campo en el que participe (exclusivamente para fines académicos, respetando mi privacidad e identidad); del proyecto de investigación titulado: *El contenido de muerte violenta en el ámbito educativo: una deuda curricular. Caso Centro Educativo Autónomo Pedregal*. Que realizarán los estudiantes Leidy Viviana Hurtado Ramírez, Natalia Andrea Parra Velásquez, Richard Rodríguez Jaramillo de la Universidad de Antioquia.

Al culminar la investigación los investigadores compartirán con la institución los resultados de la misma.

Firma _____

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 5. Tabla de códigos

PARTICULARIDADES DEL CONTENIDO DE MUERTE VIOLENTA			
	Ámbitos		
	Macro (Revisión documental)	Meso (Revisión documental)	Micro (Entrevistas, observación y revisión documental)
Presencia (Cód -Subcód)	1. General 1.1 Modo Literario 1.2 Lenguas milenarias	1. Magnicidio	1. Descontextualizado
	2. Hecho doloso		2. Caricaturización
	3. Reflexión filosófica		4. Explícitamente 4.1 Drogadicción 4.2 Delincuencia juvenil 4.3 Castigo 4.3 Romántica 4.4 Refrán
			5. Implícitamente 5.1 Guerras 5.2 Xenofobia 5.3 Nacionalismo
			6.Solo bachillerato
			7.Segun metodología 7.1 Artículos de prensa 7.2 Cine 7.3 Literatura 7.4 Análisis de casos
			8.Experiencia con muerte violenta
			9. Consecuencia 9.1 Catástrofe natural 9.2Asesinato (metáfora) 9.3 Inquisición 9.4 Castigo Divino 9.5 Ritual
		10. Reflexión filosófica	
Ausencia (Cód - Subcód)	1. Omisión en hechos históricos	1. Omisión en hechos históricos	1. Omisión en hechos históricos

DE ANTIQUA

1 8 0 3

Anexo 6. Infografía Comuna 6

COMUNA 6

Zona noroccidental de Medellín

Vida organizativa
Ayuda entre sus pobladores

12 barrios

Mayor trayectoria de vida comunitaria

Disminución tasa de fecundidad
Predominancia del género femenino

Dificultad con acceso y cobertura de servicios de salud y educación

Crecimiento vegetativo de la población
Expectativa de vida más alta para las mujeres

Problemática de la comuna: violencia intrafamiliar

Población oscila entre los 14 y 44 años

Dificultades: alteración del orden público y altos índices de criminalidad

Mortalidad asociada con casos de homicidios y problemas de convivencia

www.medellin.gov.co



Anexo 7. Infografía Centro Educativo Autónomo



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3