



**EDUCACIÓN Y VULNERABILIDAD SOCIAL: RELACIÓN ENTRE CURRÍCULO
Y CONTEXTO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA COMUNA 13 DE
MEDELLÍN**

MARÍA ALEJANDRA AGUIRRE BETANCUR

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN INGLÉS - ESPAÑOL

MEDELLÍN

2020



**EDUCACIÓN Y VULNERABILIDAD SOCIAL: RELACIÓN ENTRE CURRÍCULO
Y CONTEXTO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA COMUNA 13 DE
MEDELLÍN**

María Alejandra Aguirre Betancur

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Inglés y Español

Asesor

Daniel Antonio Avendaño Madrigal

Magíster en educación

Universidad Pontificia Bolivariana

Escuela de educación y pedagogía

Facultad de educación

Licenciatura en Inglés - Español

Medellín

2020

19 de mayo, 2020

María Alejandra Aguirre Betancur

“Declaro que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad” Art 82 Régimen Discente de Formación Avanzada.

Firma

Alejandra Aguirre

A la memoria de María Teresa Sepúlveda de Betancur.

AGRADECIMIENTOS

Sin las personas a las cuales voy a agradecer, esta investigación jamás habría tomado forma. En primer lugar, agradezco a Dios, por regalarme vida para iniciar y culminar este camino. Me agradezco a mí misma, por haber elegido esta problemática, que me permitió comprometerme con tanto ahínco y dedicación para hacer la mejor investigación que me fuera posible, sin pensar o aprobar o no un curso, o si cumpliría netamente con los requisitos; sino pensando en explorar un contexto desconocido y la manera en la cual opera la educación allí: seguir en la construcción de lo que quiero ser durante toda mi vida: maestra. A mis padres, siempre asegurándose de mi bienestar. A mi asesor de grado, tan atento y amable frente a cada interrogante. A mi novio, una voz de aliento y soporte durante todo el proceso. A mis docentes, que me dieron las bases para lograr una buena investigación. A mi universidad, que me brindó una fuente de información que enriqueció en gran medida el trabajo. Por último, pero no menos importante, agradezco a la Institución Educativa que me abrió las puertas para observar e investigar y lograr obtener los hallazgos consignados a continuación.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	10
1. Problematización.....	13
1.1.Planteamiento del problema	13
1.2.Formulación	13
1.3.Descripción	15
2. Objetivos	17
3. Justificación	18
4. Marco contextual.....	21
5. Estado de la cuestión.....	23
5.1.Contextualización	24
5.1.1. Conflicto armado en Medellín	24
5.1.2. Desplazamiento causado por el conflicto	26
5.1.3. Resistencia civil no armada.....	27
5.2.Contextos de vulnerabilidad	28
5.3.Educación en medio de la vulnerabilidad.....	30
6. Marco conceptual	35
7. Diseño metodológico	44
7.1.Paradigma	44

7.2.Enfoque.....	45
7.3. Método	47
8. Técnica e instrumentos	49
9. Análisis de la información	53
9.1. Categorización.....	53
9.2.Triangulación	54
10. Hallazgos	55
10.1. Currículo escolar y vulnerabilidad: una relación indeterminada	55
10.2. Currículo y vulnerabilidad: un discurso que transforma.....	63
11. Conclusiones	74
Referencias.....	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Síntesis de las entrevistas

RESUMEN

Esta investigación gira en torno a la manera en la cual se dan las dinámicas educativas y pedagógicas en una Institución ubicada en un sector afectado por el conflicto armado y la violencia. Observa las consecuencias de transmitir y adquirir el conocimiento en condiciones adversas, como las de un contexto permeado por los actos delictivos y violentos. Asimismo, indaga sobre la percepción que tienen tanto docentes como estudiantes del entorno en el cual interactúan. Se enfoca en encontrar una propuesta que le permita al currículo brindar a los estudiantes conocimiento y experiencias, siendo conscientes del espacio en el cual opera la Institución, sin establecer una barrera entre el colegio y la calle. Una alternativa para que se dé una transformación curricular que beneficie tanto estudiantes como docentes, mientras se da el proceso educativo, sin desconocer las circunstancias bajo las cuales sobreviven. Se utilizan varios instrumentos y, gracias a estos, es posible llegar a la propuesta mencionada, por medio de una considerable cantidad de hallazgos.

Palabras clave: dinámica, educación, pedagogía, conflicto, violencia, contexto, transformación, currículo.

INTRODUCCIÓN

La ciudad de Medellín ha vivido el conflicto armado como un flagelo que ha permanecido en la memoria colectiva tanto por su impacto y alcance, como por sus repercusiones en la sociedad medellinense. Repercusiones en diversos ámbitos, como el cultural, el económico y el educativo. Esto ha conducido a los habitantes de este lugar a reinventarse y adaptarse a este contexto vulnerable debido a que, de lo contrario, alterarían su cotidianidad o el curso natural de las cosas en la comuna y esto acarrearía consecuencias poco favorables. Lo anterior es evidente en la manera en la cual conciben ellos las implicaciones del entorno violento: las han normalizado y entendido desde la resignación o la conformidad, aceptando esta realidad como la única posible viviendo donde viven.

La violencia y situaciones protagonizadas por el conflicto armado se viven en la ciudad de Medellín como en una suerte de ciclos, en los cuales hay épocas muy tranquilas y otras muy álgidas. En estas últimas es cuando llegan al cénit las inconformidades entre quienes habitan el sector y están dispuestos a imponer su orden. En estas épocas es donde se ubica el sentido de esta investigación: las incidencias del conflicto armado vivido en la comuna 13 en el proceso educativo de una institución educativa específica ubicada allí, la cual puede brindar respuestas y una amplia perspectiva sobre la manera en la que fluye la educación en los contextos de vulnerabilidad social. Se centra en una institución educativa con el fin de poseer un cerco delimitado, teniendo como foco el currículo y su posible

protagonismo en una transformación en la cual primen los intereses educativos de dicha institución y sus estudiantes.

La investigación se ubica en la comuna 13 debido a las características que tiene este lugar de la ciudad y su relación directa con el conflicto armado a lo largo de los últimos años. Los barrios que se ubican en este lugar son conocidos habitualmente por la sociedad medellinense como sectores en los cuales es notorio el alcance que tiene el conflicto. San Javier, Juan XXIII, Veinte de Julio, El Salado, Belencito, etc., son barrios donde se ubicó en mayor medida el conflicto mientras la investigadora estuvo observando la problemática. Por ello, se encuentra pertinente investigar y observar este espacio en sí porque es una muestra trascendental en la búsqueda por la propuesta transformadora, la cual beneficiaría el desarrollo académico y personal de los niños y jóvenes que crecen e interactúan en los barrios ubicados en esta comuna.

El propósito que motiva la elección de este tema es la intención por conocer los intentos hechos por las autoridades educativas y los agentes de cambio frente a las dificultades vividas por el sector educativo en este contexto de vulnerabilidad; así como también conocer las estrategias pensadas e implementadas en consecuencia. La investigación emprendida y los resultados hallados durante todo el proceso están divididos en diferentes etapas, respetando el orden de búsqueda, observación y análisis.

Por lo anterior, inicialmente se buscaron los antecedentes que sentarían las bases del trabajo: la contextualización, que comprenderá los efectos del conflicto armado para la población afectada, como por ejemplo el desplazamiento y la resistencia no armada; las implicaciones de un contexto de vulnerabilidad; y, la manera en la que se da la educación

en estos contextos. Posteriormente, se encuentran la delimitación espacial o marco contextual, donde se describe el lugar en el cual está ubicada la Institución elegida como foco; y, el marco conceptual, en el que se definen los conceptos más importantes en la construcción del trabajo. Adicionalmente, se halla el diseño metodológico, que incluye el paradigma y el enfoque; seguido a esto están tanto método para la investigación, como los instrumentos elegidos para la recolección de la información. Por último, están los hallazgos, que se encuentran divididos en dos capítulos que buscan responder a los objetivos planteados y las conclusiones arrojadas por la investigación después de todo el proceso de búsqueda y recolección de datos.

1. PROBLEMATIZACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Teniendo en cuenta tanto antecedentes, formulación, descripción, delimitación (espacial y conceptual) y justificación, se halla como principal foco la importancia de la educación de calidad en lugares afectados por la violencia para la construcción de identidad y de conocimiento, así como el rol que tiene el currículo escolar en este ámbito educativo. De esta manera, el reconocimiento de las estrategias o tácticas educativas se hace necesario para saber cuáles deben ser implementadas en un contexto conflictivo. En este orden de ideas, la pregunta que conduce el trabajo investigativo es: ¿qué tipo de transformación curricular implica la intervención de un contexto socialmente vulnerable? A partir de esta se busca llegar a la solución que dé vida a la propuesta en torno al cambio necesario en términos educativos y que puede ser aplicado en el currículo de las instituciones que operan en medio de la vulnerabilidad social.

1.2. Formulación

Debido a la exigencia educativa en este contexto que priva de tantos beneficios a los niños y adolescentes; los docentes, directivos y demás autoridades en el ámbito educativo se encuentran frente a una dificultad contextual que provoca que el proceso de educación sufra inconsistencias y no logre el propósito que la Sociedad y el Estado esperan y declaran.

Esto se ve manifestado en la desescolarización que, según la investigación: *La Escuela Busca al Niño-A*, hecha por la Alcaldía de Medellín, tiene muchas causas:

“[...] se identifica que muchos de los niños y niñas desescolarizados [...], lo son por factores económicos, [...]; por efectos del conflicto armado y el desplazamiento forzado; por marginalidad y analfabetismo de sus familias; por dificultades de acceso a un centro educativo por las distancias de los lugares de residencias de tipo subnormal y por diversos motivos de expulsión de la escuela”. (p. 14)

Por ello, el currículo, que es la herramienta que provee contenidos y estrategias comunicativas a la enseñanza en pos de la implementación de técnicas educativas, debe enfrentarse a una inminente transformación mediante tácticas que afiancen el proceso dentro y fuera de la escuela. La transformación podría basarse en la inclusión de estas necesidades especiales que poseen los alumnos provenientes de condiciones de violencia y escasez, con el fin de “formar para enfrentar las situaciones conflictivas” (Ferrada, Turra & Villena, 2013, p. 10) y ser un punto de apoyo para los estudiantes que lo necesiten debido a esta vulnerabilidad a la que se enfrentan.

Debido a estas necesidades mencionadas, las entidades gubernamentales en pro de la educación hacen un seguimiento a las acciones llevadas a cabo por las instituciones para favorecer a los estudiantes afectados (directa o indirectamente) por el flagelo de la violencia. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) en sus *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables* considera que “la incorporación de estas poblaciones a la cotidianidad escolar tiene como propósito fundamental fortalecer su

identidad a través del desarrollo de competencias personales, sociales y ciudadanas que les permitan defender y ejercer sus derechos vulnerados”. (p. 29)

1.3. Descripción

Las instituciones de la comuna 13 se han visto en la necesidad de iniciar, desde hace aproximadamente dos décadas, programas basados en estrategias que permiten la construcción de un espacio más constructivo para los estudiantes afectados directa o indirectamente por las condiciones propias del contexto de vulnerabilidad ya señalado. La Institución Educativa Cristóbal Colón ha buscado, por medio de su adaptación a los estándares curriculares expedidos por el Estado y proyectos institucionales, darle un espacio a los estudiantes para que desarrollen talentos o competencias encaminadas al crecimiento personal.

La feria de la ciencia y la creatividad hacen parte de la inclusión de actividades en pos de afianzar el conocimiento e implementar estrategias que lleven a los estudiantes a convertir sus ideas en productos tangibles. A pesar de esto, la Institución tiene falencias en cuanto a resistencia del conflicto armado. En una entrevista con la docente de Lenguaje, fue posible identificar lo mencionado. En el colegio se tiene conocimiento de la violencia que se presenta a su alrededor; sin embargo, la enfrentan por medio del currículo oculto: hay algunas propuestas o actividades que se ejecutan en las aulas de clase, pero con cierto temor, pues las condiciones protagonizadas por el conflicto no propician la libre expresión. Por ello, son acciones mínimas e implícitas basadas en normas de urbanidad, valores o incitación al diálogo, que pretenden dar un mensaje, pero no tan directo y eficaz como se espera.

En el Proyecto Educativo Institucional (PEI) no se encuentran proyectos que haya llevado a cabo la Institución que incluyan específicamente cátedras o espacios que motiven a los estudiantes a expresar sus emociones respecto a la violencia que los permea. Proyectos en los cuales se concientice a los alumnos sobre lo que conlleva recurrir a la violencia y se tenga presente la importancia de la resistencia no armada al conflicto perpetuado en la ciudad. El currículo oculto, como lo dice su nombre, permanece alejado de lo que se comparte con los estudiantes. Son solo ideas de los docentes y directivos en pos de ayudar a la comunidad estudiantil que no trascienden, por lo tanto, no logran lo que se desea.

2. OBJETIVOS

General:

- Reconocer la transformación curricular pertinente en el proceso educativo de una población socialmente vulnerable en el marco de una Institución Educativa de la comuna 13 de Medellín.

Específicos:

- Identificar las posibles relaciones entre currículo escolar y contexto en el marco de una población vulnerable.
- Determinar las clases de transformaciones que requiere el currículo para intervenir el contexto socialmente vulnerable.

3. JUSTIFICACIÓN

La importancia de esta investigación gira en torno a la preocupación frente a los procesos pedagógicos y las prácticas educativas dentro de las instituciones de la ciudad de Medellín, ubicadas en los sectores afectados por el conflicto armado. La investigación se enfoca en la transformación que debe sufrir la construcción curricular de la institución que ofrece educación a niños, niñas y adolescentes pertenecientes a contextos de vulnerabilidad. Se enfoca también en comprender mediante cuáles estrategias es posible lograr un aprendizaje significativo y cuáles prácticas implican un progreso en el proceso de los estudiantes.

Según indagaciones directas con una docente de la institución, el 90% de los estudiantes de la Institución Educativa Cristóbal Colón hacen parte de la comuna 13 y han sido víctimas del conflicto: niños o jóvenes huérfanos, estudiantes nacidos en la cárcel, hijos de la Operación Orión, etc. Actualmente, en la institución estudian 1400 niños y jóvenes que han convivido o interactuado en algún momento en este contexto de vulnerabilidad social; por ende, el colegio se ha enfrentado a diversos casos con cierto nivel de dificultad protagonizados por estudiantes que se encuentran envueltos en circunstancias derivadas de la violencia y el conflicto y que impiden el curso normal de las actividades escolares. Sin embargo, la situación de la comuna 13 y de la ciudad como tal, ha llevado a

gran parte de los habitantes a normalizar tanto las condiciones violentas que los rodean, como el pasado que hasta ahora sigue latiendo alrededor de la sociedad medellinense.

La docente entrevistada indica que en el Colegio no se habla sobre sentimientos ni sobre violencia y acciones desencadenadas por ella (venganza, traición, muerte, etc.). Cursos como Cátedra de la Paz o Cívica no pasan de ser una asignatura más, sin ser un espacio reflexivo para los estudiantes, pues ellos mismos, en un debate hecho en clase de Lenguaje, consideraron que la Institución no promueve la transformación social. Es necesario saber de qué manera pueden incluirse prácticas que le permitan tener a los alumnos el conocimiento de las repercusiones que trae el conflicto armado a su ciudad; que les permitan defender sus derechos; que les permitan edificar su identidad mediante sus propias inclinaciones; que les brinden formación como seres humanos conscientes de lo que los rodea; que les dé una concepción del conocimiento que supere la absorción de contenidos y los lleve a la práctica; y, que les enseñe las consecuencias de la indiferencia frente a su contexto.

Aunque en la Institución se intenta dar un cambio en las mallas curriculares y en el enfoque de algunos proyectos, los estudiantes se han conformado con vivir en medio de estas circunstancias e, incluso, hay momentos en los que se muestran indiferentes frente a ellas. Adicionalmente, según la información brindada por la docente, algunos estudiantes se inclinan por el morbo; por la idea de burla ante una situación violenta. Por esta razón, se infiere que las prácticas educativas o las medidas tomadas por la Institución para enfrentar los escenarios violentos en la comuna (robos, muertes, inseguridad, estafas, extorsiones,

etc.) no consiguen que los alumnos sean conscientes del alcance que ha tenido el conflicto en el contexto en que desarrollan su personalidad y construyen su identidad.

La intención de resistir al temor que provoca el conflicto, llevó a algunos estudiantes y docentes de la Institución a la búsqueda de alternativas, lo que dio lugar a la creación de un programa llamado Generación Pazcífica, el cual está enfocado en llevar a los estudiantes a tener presentes las repercusiones de la violencia. A pesar de que es una medida liderada a través de redes sociales, no todos los jóvenes se sienten parte de este grupo, por la indiferencia o burla mencionadas anteriormente. Esta investigación se justifica en esto, en la manera en que se pueden pensar e implementar estrategias basadas en la transformación, en este caso curricular, para resistir y enfrentar el conflicto latente en Medellín.

4. MARCO CONTEXTUAL

En cuanto a la delimitación espacial, la investigación se ha realizado teniendo como foco la comuna 13, específicamente la Institución Educativa Cristóbal Colón, la cual permitió observar más de cerca la situación educativa que viven los estudiantes. Niños/as o adolescentes que han tenido que vivir la vulnerabilidad social de los sectores en los que habitan, sea de manera directa o indirecta, y que de una u otra forma esto ha afectado los contenidos y las estrategias implementadas dentro del aula de clase.

Es importante tomar como referente esta institución pues, aunque está ubicada en la comuna 12 y no en la 13, según su manual de convivencia y PEI, hay alumnos de barrios que han estado directamente en el escenario de violencia narrado: Belencito Corazón, 20 de Julio, San Javier, Barrio Cristóbal, Santa Lucía y El Salado; como también hay estudiantes de otros barrios no tan afectados: Santa Mónica I y II y La América. En este sentido, esta institución es un escenario que reúne a estudiantes directamente relacionados con el contexto vulnerable; estudiantes medianamente afectados; y, estudiantes que solo han sido observadores y no sufren o no reciben directamente las consecuencias de los acontecimientos. Esto le otorga un contraste a la investigación que puede dar respuestas frente a las implicaciones de la vulnerabilidad desde diferentes niveles, brindando una perspectiva más amplia sobre lo que sucede en la comuna en términos educativos, incluyendo a los docentes y a los estudiantes.

Esta Institución les ofrece su servicio a aproximadamente 1400 estudiantes entre la primaria y el bachillerato. Cuenta con 40 docentes que ofrecen su servicio. La jornada es doble: en la mañana y en la tarde. En la mañana se les da clase a casi todos los grados, excepto preescolar y sexto, que estudian en la jornada de la tarde. El colegio no es muy grande, pero tiene los espacios necesarios para que los estudiantes aprendan y tengan sus lugares de esparcimiento: están los salones, laboratorios, aula de informática, restaurante, zona verde, cafetería, gradas, pasillos con mesas, dos canchas: una cubierta, dentro del colegio y otra que es pública, pero que también sirve de espacio para las actividades de la Institución.

Está rodeada por grandes casas, edificios y unidades cerradas, por lo cual podría verse como un colegio en condiciones diferentes: muy lejos de encontrarse en un contexto de vulnerabilidad. Esto se observa debido a que la Institución está al lado de todos los barrios mencionados y en los cuales se presentan situaciones conflictivas o violentas, pero el barrio en el cual está específicamente, no presenta estos problemas. Podría afirmarse que el colegio acoge a los estudiantes que sufren por la violencia, pero el centro de esta no es la Institución como tal. Así pues, los docentes son los que reciben las problemáticas transportadas por los estudiantes desde los diferentes barrios y se enfrentan con el hecho de abordarlo, o dejarlo pasar, que es exactamente lo que sucede.

5. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el campo educativo hay gran variedad de problemáticas y/o temas que ameritan investigación, abordaje o énfasis. La temática que se eligió para iniciar con el proyecto investigativo está centrada en las estrategias necesarias para la transformación del diseño curricular que conduzca al logro de un aprendizaje significativo en instituciones donde los alumnos conviven en un contexto de vulnerabilidad social. Esto es porque la investigadora misma ha presenciado y sido víctima indirecta de las consecuencias producidas por la existencia del conflicto urbano en la ciudad de Medellín. Las consecuencias mencionadas son evidentes en distintos ámbitos: social, cultural, económico, político y educativo. La investigación está centrada precisamente en este último: en las implicaciones de la violencia en el campo educativo y la manera en que se observa o se hace presente en el contexto, el cual es, en términos puntuales, la comuna 13 de la ciudad.

Se inició con la búsqueda sobre diversas variables que apuntaran al enfoque elegido: la educación en contextos violentos, tanto en Colombia, como en otros países; conflicto urbano en Medellín, para contextualizar la investigación en relación con lo que se vivió antes y lo que se vive ahora; condiciones que definen un contexto como vulnerado socialmente; factores de resistencia en estos contextos vulnerables; elementos interactivos y didácticos que le aportan al proceso de enseñanza en un contexto socialmente vulnerado; relación profesor-alumno en contextos de vulnerabilidad; transformaciones curriculares para la formación en estos contextos; la búsqueda de la inclusión enfocada en acoger estudiantes con necesidades especiales provocadas por vulnerabilidad; documentos

estatales relacionados con las poblaciones vulnerables; e, incluso, tanto manual de convivencia como Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Educativa Cristóbal Colón, que fue la elegida como foco central de observación e investigación.

5.1. Contextualización

5.1.1. Conflicto armado en Medellín

Si bien Colombia ha sido considerado mundialmente como un país en el cual hay diversas condiciones que lo convierten en un lugar inseguro y violento, esta percepción tiene raíces más específicas y no sería adecuado entenderlas de manera generalizada, sino desde su particularidad, pues esto significaría una ventaja directa frente al deseo de tener un criterio mejor construido a la hora de expresarse sobre la realidad colombiana y lo que ha tenido que enfrentar. En este orden de ideas, es menester abordar autores colombianos que conozcan de cerca el conflicto armado de Medellín.

Jorge Giraldo Ramírez (2008), filósofo de la Universidad de Antioquia, es el autor de un artículo llamado: “*Conflicto armado urbano y violencia homicida. El caso de Medellín*”, en el cual presenta información muy clara sobre el incremento de la tasa de homicidios de Medellín y el proceso que ha tenido que vivir la ciudad con el paso del tiempo debido a este contexto violento. En su texto, él hace una separación entre guerra y violencia, en la cual sostiene que “la violencia guarda algún tipo de correlación con la guerra y debería estudiarse como una variable independiente, cuando concurren temporal y geográficamente” (Giraldo, 2008, p. 7). Esto se plantea teniendo en cuenta que las variaciones violentas dependen de la magnitud del conflicto, y, cuando éste supera los niveles de agresión a la humanidad, se le define como guerra. En este sentido, la violencia

no implica necesariamente la idea de una guerra, pero es factible que conduzca a ella y esta premisa, de tenerse presente, podría aportar una ventaja a la hora de entender ambos términos y así no tomarlos como uno solo.

El autor hace esta claridad debido a que ésta tiene relación directa con la situación conflictiva y violenta de Medellín. En la ciudad, la tasa de homicidios incrementa directamente con la intensidad del conflicto. Dicha intensidad es la que le confiere a la situación de agresión el nombre de guerra y es lo que finalmente magnifica el número de decesos. Estas condiciones se ven empeoradas debido al abandono de la ciudad por parte del Estado, planteado por el autor como: “el desentendimiento del Estado central respecto a la fenomenología de la guerra en los grandes centros urbanos y la renuncia del Estado local [...] a cumplir con la salvaguarda exclusiva del bien público de la seguridad” (Giraldo, 2008, p. 10). Esto hace referencia a las políticas insuficientes del Estado, que no están centradas en cortar el problema desde su base, sino en presentarle a la comunidad una serie de medidas que supuestamente le otorgan seguridad a su movilidad, pero que no están tomando en cuenta los cimientos del conflicto que impiden la estabilidad tanto física como emocional de la población.

Esta situación se torna mucho más compleja, según el autor, cuando el Estado se desinhibe de toda responsabilidad, ya que esto “les permitió a los actores del conflicto armado [...] fortalecerse militarmente” (Giraldo, 2008, p. 12). Así pues, y debido a la poca participación del Estado, las circunstancias implican mayores desventajas para las personas que reciben sus consecuencias tanto indirecta, como directamente, pues quienes generan el conflicto tienen el camino libre para consolidar sus intereses como grupo armado, por

encima de los colectivos, que beneficiarían a los habitantes de la comuna, privilegiando su bienestar y reconociéndolos como sujetos activos de derechos, que no deberían estar sujetos a sus deseos.

5.1.2. Desplazamiento causado por el conflicto

Una de las condiciones que convierten al conflicto en una situación de vulnerabilidad social es la que se caracteriza por el desplazamiento que deben vivir las familias para proveerse a sí mismas estabilidad. Este desplazamiento afecta directamente muchos factores que son necesarios para vivir en mejores circunstancias, tales como lo económico, lo cultural y lo educativo. El texto “Narraciones sobre la experiencia del éxodo. El caso del desplazamiento forzado en la comuna 13”, escrito por las investigadoras Luz Amparo Sánchez y Clara Atehortúa (2008) plantea una idea precisa de lo que significa para una familia afectada el desplazamiento forzado: “Para la población desplazada es un hito dentro del conflicto el desplazamiento forzado en tanto marca un antes y un después de la salida del lugar de residencia. [...] La salida marca un punto de quiebre en las relaciones sociales [...]” (p. 5)

El desplazamiento descrito es uno de los elementos causantes de la segmentación cultural de las familias víctimas del conflicto urbano. Un rompimiento que afecta tanto el desarrollo educativo como la construcción de la identidad. En este orden de ideas, los profesores de los colegios de la comuna 13, tanto antes como ahora, tienen un reto fundamental, basado en las estrategias que afiancen el crecimiento educativo de los estudiantes que día a día sufren las consecuencias de una violencia perpetuada.

5.1.3. Resistencia civil no armada

La resistencia de la comuna 13 no está centrada solamente en las armas y en la violencia. Hay un conjunto de personas interesadas en combatir el conflicto desde otro tipo de estrategias, las cuales consideran más fructuosas. Jaime Rafael Nieto López (2009), sociólogo de la Universidad de Antioquia, expuso parte de la situación violenta y armada en Medellín y algunas de estas estrategias, incluyendo el objetivo de cada una, en su texto “Resistencia civil no armada en Medellín. La voz y la fuga de las comunidades urbanas”. Dichas estrategias “se despliegan especialmente en los campos culturales, lúdicos, artísticos, comunicativos y deportivos, con el objetivo de sustraer a la ciudadanía de la confrontación [...], generando espacios alternativos de socialización y autonomía diferentes a los de la violencia y la guerra”. (Nieto, 2009, p. 9) De este modo, la iniciativa aborda considerablemente la perspectiva violenta, para tratar de hacer de una realidad agobiante, una oportunidad para innovar.

Además de desarrollar estrategias para promover la participación en actividades lúdicas y culturales, las corporaciones de resistencia civil no armada afianzan la idea de la edificación del ser; construyen historia de primera mano mientras observan y viven la guerra; y educan a las generaciones más pequeñas y vulnerables para soportar su realidad desde la transmisión de ideas y conocimiento por medio de actividades que enseñan a aprender jugando. Así lo plantea el autor del texto anteriormente mencionado: “Estas historias compartidas de las comunidades representan un acumulado social e histórico que dotan a sus miembros y a sus líderes de un fuerte sentido de identidad y de pertenencia”. (Nieto, 2009, p. 9)

5.2. Contextos de vulnerabilidad

Hay diversos factores que indican vulnerabilidad social. Estudiantes envueltos en conflictos armados, tanto de manera voluntaria, involuntaria, directa o indirecta, son el foco que se eligió abordar y exponer, teniendo en cuenta que esta condición de vulnerabilidad tiene otras consecuencias: pobreza, desplazamiento, muerte, etc. En torno a estos estudiantes que han estado expuestos a alguna situación violenta y han sido desplazados hay diversas problemáticas y una de ellas es la que gira alrededor de los niños que habitan en las calles. Dos trabajadores sociales: Raquel Méndez y Mauricio Rojas (2012), de la Universidad Industrial de Santander, investigaron sobre este tema y le aportaron consideraciones importantes que, si bien no hacen parte del conflicto armado en la ciudad de Medellín, cumplen con el fin de plantear un contexto vulnerable del país que sirve de punto de apoyo para un mayor entendimiento de la situación de vulnerabilidad:

En este ámbito, es importante señalar la necesidad de articular las políticas públicas de la infancia con otras macropolíticas sociales, [...] pero, además, ampliar la concepción misma de atención integral a la niñez [...] e involucrar a diversos actores sociales en la información, la educación y el reconocimiento de la realidad de una población que sufre las peores formas de maltrato, abandono e inequidad social. (Méndez & Rojas, 2012, pág. 2)

Según Ellos, las políticas que afectan al sector infantil deben estar articuladas con las demás que están dirigidas a la sociedad en general y que tienen igual importancia. Esto es debido a que lo que concierne a dicho sector, normalmente se deja a un lado y se ignora

la necesidad de una atención integral, con todas las prestaciones y que asegure el bienestar de los niños. De esta forma, se incluirían otros sectores, como el educativo, el familiar, el económico, el cultural y el de la salud, que le aportan elementos importantes a esta atención requerida por los menores, y se le darían más garantías a esta población que puede llegar a ser tan vulnerada e indefensa.

Siguiendo esta línea de los estudiantes en contextos vulnerables, hay un autor que aborda el tema de la violencia: cómo se da y cómo se constituyen los episodios violentos. Enrique Chaux (2003), en su artículo: “Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia”, hace un estudio donde delimita las situaciones en que se encuentran inmersos los estudiantes violentos o con reacciones agresivas. Expresa que:

“Los niños que viven en contextos violentos desarrollan con más facilidad comportamientos agresivos que tienen a su vez una alta probabilidad de convertirse en comportamientos violentos más tarde en la vida, contribuyendo así a la continuación de la violencia en el contexto”.

(Chaux, 2003, pág. 2)

En este sentido, hay una gran posibilidad de que los estudiantes que conviven en un entorno de violencia, lleven estos comportamientos a otras generaciones, lo que contribuiría que se establezcan en el territorio. A pesar de que inicialmente pueden no ser tan extremas estas acciones, posteriormente pueden convertirse en un accionar de cuidado y frente al cual se debe proceder. La situación familiar y su entorno educativo son factores muy importantes frente a este tipo de comportamientos, pues pueden ayudar a que el estudiante los conserve o los deseche, según el acompañamiento de ambas partes.

Mediante esta idea, se destaca la noción de maternidad y paternidad que son tan importantes en el desarrollo personal y en la construcción de identidad; y que están, normalmente, ausentes en el contexto de violencia, por distintas causas: indiferencia, miedo, costumbre o conformidad con el entorno conflictivo en el que interactúan. El papel de la educación, en este orden de ideas, es sumamente importante y ambicioso, pues pretende igualar o acercarse al menos a las funciones maternas o paternas que necesitan ser suplidas para lograr que el estudiante violento o delincuente le dé un vuelco a sus actos y comportamientos.

5.3. Educación en medio de la vulnerabilidad.

Considerando las condiciones de los estudiantes afectados por los contextos vulnerables, se deben tomar en cuenta los factores que caracterizan a la escuela como un espacio fructífero y que conduce a un mejoramiento de las circunstancias: “Los estudios de escuelas eficaces concluyen en que aquello que acontece en el aula es lo más importante para elevar el rendimiento de los alumnos” (Villalta, Martinic, & Guzmán, 2011, p. 2). Este rendimiento está mediado por los conocimientos adquiridos, los cuales a su vez son elemento importante del desarrollo humano. De esta manera, el rol de la educación se “repositona [...] ahí donde más se necesita: en los contextos sociales vulnerables” (Villalta, Martinic, & Guzmán, 2011, p. 3).

Teniendo en cuenta la importancia de la educación en estos contextos, se evalúa también el papel de la relación profesor-alumno, la cual debe estar enfocada en la implementación o creación de didácticas que afiancen el conocimiento y rendimiento mencionado anteriormente y que ayuden a combatir la vulnerabilidad social. Además de

esto se debe estudiar el ambiente emocional en el cual se relaciona el sujeto, pues este “tiene importancia para la comprensión de los procesos de aprendizaje en el aula, porque su interacción con las características personales constituye un determinante de la conducta y del desempeño escolar” (Zepeda, 2007, p. 2). De acuerdo con esto, la aceptación y la convivencia con sus condiciones personales juegan un rol muy importante en su adecuada adquisición del conocimiento.

Mientras los estudiantes envueltos en contextos vulnerables admitan su condición, van a lograr con mayor facilidad superar la situación y conseguir el desarrollo del que han estado privados. Por esta razón, las medidas que toman para resistir su condición juegan un papel determinante en su educación: “Los comportamientos vinculados a la resiliencia son expresiones individuales que se constituyen en la interacción social y los estudios ponen de relieve los primeros años de vida” (Villalta M. A., 2010, p. 5). Estas expresiones individuales son fruto del combate personal que enfrentan todos y cada uno de los afectados debido a las repercusiones del contexto en el que se interrelacionan.

Otro aspecto importante que se debe considerar a la hora de elaborar estrategias para educar en medio de estos contextos vulnerados es el que se menciona en el texto: “Resiliencia académica, Nuevas perspectivas de interpretación del aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social” escrito por Gabriela Gómez y Marlene Rivas (2017) “Respecto del ambiente favorable, este se relaciona con los estudios acerca del clima en el aula y la convivencia escolar en las comunidades educativas” (p. 10). Es claro que, para conseguir buenos resultados en el proceso de enseñanza, es necesario estar en un ambiente que provea el bienestar necesario para el desarrollo tanto educativo, como personal. Por ello, las

condiciones dentro del aula tienen gran incidencia en el comportamiento, pues depende de una buena o mala convivencia que el estudiante pueda rechazar o adoptar comportamientos violentos, en pos de una defensa a ataques ya sea por parte de compañeros o profesores (matoneo). “El “clima escolar” afecta a resultados estudiantiles, asociados a lo académico, social y afectivo” (Zepeda, 2007, p. 3) por ello, las condiciones escolares deben estar muy atendidas y controladas en la formación estudiantil, para lograr cumplir con las expectativas de una mejor educación, sobre todo en estudiantes rodeados de un ambiente malsano.

El campo curricular es fundamental en cuanto a este cumplimiento de los fines educativos, pues es precisamente mediante éste que se definen los contenidos a enseñar en el aula. Por ello, en el texto acerca de la transformación del currículo, escrito por Donatila Ferrada, Omar Turra y Alicia Villena (2013) se hace referencia a los cambios que deben darse para lograr buenos resultados y alcanzar la innovación necesaria para implementar en el aula lo que los estudiantes requieren en su formación (p. 4). Adicionalmente, ellos destacan la importancia de la acción docente en estos contextos: “se hace necesario dar espacio y consideración a actores de especial relevancia en los cambios que se promueven, como lo son los profesores que realizan su docencia en estos contextos de alta vulnerabilidad” (p. 5), debido a que los profesores son los actores sociales con mayor poder para enseñar o dar lecciones formativas y lograr la alteración en beneficio de los estudiantes.

Estas transformaciones curriculares fueron estudiadas minuciosamente por estos autores, quienes definieron, mediante resultados de su investigación, que los requerimientos en formación están basados particularmente en:

“Formar en capacidades para vincular el currículum oficial con las realidades sociales contextuales del alumnado [...] formar en la diversidad de contextos caracterizados como social y económicamente vulnerables (ruralidad, urbanidad e indigeneidad) [...] formar para que el futuro profesor sepa formar también a sus apoderados como apoyo del trabajo pedagógico [...] formar para realizar trabajo en redes con la comunidad para sacar adelante a la escuela y los estudiantes, y la comunidad [...]”. (p. 8-9)

Así pues, el currículum tiene muchos enfoques y puede contribuir de diferentes formas en la enseñanza dentro de un recinto educativo. Hay distintas variables que son incluidas en él y que merecen la misma atención para que su funcionamiento se dé de la manera más apropiada. Se toman en cuenta la realidad social del estudiante y las diversas condiciones en que pueden encontrarse. Por esta razón, es un aspecto muy importante en la educación de los alumnos que estudian en espacios que pueden ponerlos en una posición no muy conveniente para personas en formación, pues necesitan ambientes sanos para que su desarrollo se dé de la mejor manera y en circunstancias que les otorguen el conocimiento en un entorno protegido.

Un planteamiento que podría llegar a ser una reflexión en cuanto a lo tratado en esta investigación es el que hace Clotilde Fonseca (2005) en su texto: “Educación, tecnologías digitales y poblaciones vulnerables: una aproximación a América Latina y el Caribe”: “El desafío no es sólo pensar que la educación es necesaria, sino ocuparse de cuál tipo de educación se requiere para lograr mayor bienestar y desarrollo” (p. 4). Se considera como

una reflexión puesto que no se trata solo de englobar la necesidad de educación, sino de pensar detenidamente en la manera en que se quiere transmitir el conocimiento; las condiciones en las que se pretende brindar la enseñanza para que los alumnos pertenecientes a poblaciones vulnerables no solo reciban educación, contenidos y formación, sino que los reciban bien. (Giraldo, 2008)

6. MARCO CONCEPTUAL

En este trabajo se abordan cuatro conceptos esenciales a la hora de contextualizar y sustentar esta investigación. Teniendo en cuenta la importancia de reconocer diferentes puntos de vista, provenientes de otros autores interesados en temas que convergen en este trabajo, es trascendental evaluar sus concepciones y determinar si siguen una línea relacionada con la que esta investigación plantea. Posteriormente, agregarlos como referentes de búsqueda o de diseño metodológico. Los conceptos están completamente vinculados con lo que se ha venido observando, indagando y analizando en este trabajo.

En primer lugar, está el concepto de vulnerabilidad, incluido con el fin de ilustrar, con apoyo de varios autores, la representación del concepto en la investigación. Así como también dar una idea concreta de lo que significa en este trabajo el concepto como tal y, por ende, establecer desde qué términos se toma la vulnerabilidad. En segundo lugar, se encuentra el concepto de prácticas educativas, el cual se aborda desde la idea de su relevancia dentro de un recinto académico y de lo que puede implicar en este que dichas prácticas estén estructuradas en pos de un mejoramiento de la calidad educativa.

En tercer lugar, está el concepto de transformación, tomado debido a que es el principal foco propuesto por esta investigación, pues la pregunta problematizadora planteada convoca a una transformación que permita que las estrategias educativas puedan implementarse. Como cuarto concepto se encuentra el currículo, pues es el objeto de la

transformación correspondiente al tercer concepto. Para este último concepto se toma la opinión de un autor que ha ahondado en el aspecto curricular por medio de varios textos en los cuales está plasmada su consideración y también sus estudios a partir del currículo. Este autor es Giovanni Iafrancesco y ha abordado desde varios campos este concepto para poder proponer su propia noción.

Según la Real Academia Española (RAE), vulnerabilidad hace referencia al estado en el cual se es herido física o moralmente. En este orden de ideas, se entiende que el ser vulnerable encierra cualquier tipo de herida. Sin embargo, hay otras opiniones que pueden englobar otras posibilidades, como lo es la de Naxhelli Ruiz (2012) quien, en su artículo sobre la geografía humana, define la vulnerabilidad como “algún tipo de amenaza” (p. 2), y profundiza más en lo que puede considerarse una amenaza, más que solo una herida. Para Ruiz (2012) una amenaza puede ir desde una inundación, avalancha, terremotos, sequías, enfermedades o, incluso, pérdida del empleo.

Teniendo en cuenta el punto de vista de Ruiz (2012), es posible asumir que la vulnerabilidad va más allá del solo recibir una lesión, como dice la RAE. Esta condición está ligada a otras situaciones que puedan poner en peligro la vida e integridad de una persona, incluyendo las catástrofes naturales. De esta manera, hay muchas circunstancias que podrían llevar a una persona a ser vulnerable o provocar que se encuentre en peligro o en alguna situación que implique sufrir una pérdida, como por ejemplo de salud, en el caso de las enfermedades o heridas.

Por otro lado, en otro artículo llamado “Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI”, escrito por Gustavo Busso (2001), se concibe la vulnerabilidad como: “un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas” (p. 8). En este caso, la vulnerabilidad no influye únicamente en una persona, sino también en el hogar o comunidad. Esto permite no solo tomar en cuenta la situación de una persona, sino de quienes lo rodean y de cómo el momento de vulnerabilidad los ha afectado.

Así, se pueden establecer diferencias entre las tres concepciones: la RAE considera que la vulnerabilidad implica ser herido y no ahonda más en la definición; por otra parte, Ruiz (2012) plantea que es, más que una herida, una amenaza que puede ir desde enfermedad hasta catástrofes naturales. Estas dos definiciones hablan sobre individuos, no obstante, la que propone Busso (2001) también tiene que ver con la comunidad, con la manera en que un colectivo vive un trance en el cual las personas que hacen parte de él son vulnerables y de cómo el entorno les provee ayuda o, por el contrario, no contribuye a que la situación mejore; convirtiéndose así en un factor que disminuye la posibilidad de solucionar el problema y le agrega más dificultades.

Esta investigación entiende la vulnerabilidad de las tres maneras descritas, pero con algunas diferencias. Tomando en cuenta que el contexto en el cual se sitúa es el de conflicto armado, es necesario incluir la vulnerabilidad como la posibilidad de ser herido, como lo indica la RAE, debido a las consecuencias que puede dejar la violencia, una de las cuales es recibir una lesión o herida como resultado de la interacción entre este contexto. También,

en el trabajo se toma la vulnerabilidad como una amenaza que pueda conducir a la interrupción del desarrollo integral de un individuo, pues muchas personas afectadas por esta situación violenta, específicamente en Medellín, pierden su familia; sus posesiones, que, a pesar de no ser tan importantes, les proveen ciertas comodidades para tener mejor calidad de vida; su estabilidad económica; su posibilidad de acceder a la educación; su seguridad; y su tranquilidad, debido a que no es necesario ser desplazado por la violencia o vivirla personalmente, para verse afectado por ella. Con vivir inmerso en estos espacios es suficiente para percibir las consecuencias. Y, por último y relacionado con la última definición de vulnerabilidad, el trabajo toma este concepto tanto desde lo individual como lo colectivo. No incluye consideraciones solamente sobre lo que vive el sujeto en medio de este contexto, sino de lo que puede manifestar la comunidad y cómo buscan en conjunto superarlo.

El concepto de prácticas educativas se toma desde el artículo escrito por Gloria Henao, Carlota Ramírez y Luz Ramírez (2007) relacionado con las prácticas educativas y su relación con el proceso de formación de los niños. Ellas lo toman desde el contexto familiar, pero hacen un recorrido sobre este concepto y lo entienden como “la promoción del desarrollo de acuerdo al proceso evolutivo” (pág. 3), esto indica que estas prácticas contribuyen a que los niños potencien sus habilidades mientras van creciendo y conociendo. Por ende, en la medida en que estas prácticas educativas se den o no, se podrá garantizar un mayor progreso en este proceso de adquisición de saberes de los alumnos.

Henao *et al.* (2007) también plantean en su artículo que estas prácticas educativas tienen dos direcciones, por lo cual hay dos factores o, en este caso, dos personas que tienen

influencia en su determinación e implementación: profesor y alumno. Ambas figuras, aunque no tienen igual nivel de autoridad, pueden generar resultados en dichas prácticas. Consecuentemente, los contextos educativos no solamente tienen autoridades que demandan, sino que también están conformados por personas que tienen la posibilidad de tomar partido en lo que se lleva a cabo en la institución. Si bien esto no sucede en todos los espacios que brindan formación educativa, si de prácticas educativas se habla, sí se tiene en cuenta, y estas autoras dan cuenta de ello.

Las prácticas educativas en esta investigación se toman de acuerdo con lo que significan estas mismas en el entorno educativo que, como dicen las autoras en su artículo, tienen mucha importancia tanto en el desarrollo de los alumnos, como de la inclusión de ellos en el proceso formativo. Teniendo en cuenta que se trata de un contexto en el cual entran en juego diversas circunstancias que conducen a la vulnerabilidad, las diferentes prácticas tienen el papel de constituir un mejoramiento de estas condiciones o de proveer otras perspectivas frente a las eventualidades.

Respecto al concepto de transformación se toman varias concepciones. Una de ellas es la expuesta por Giovanni Iafrancesco (2011) en su texto “Transformaciones de las prácticas pedagógicas”, en el cual menciona que: “transformar significa cambiar, en términos de modificar para mejorar, progresar y evolucionar” (pág. 5). Así pues, este concepto implica pasar de un estado a otro, mediante lo cual se pretende llegar a un objetivo. Por ello, es correcto pensar que la transformación requiere una serie de estrategias que le permitan llegar al objetivo de modificar lo que se tiene, por algo más pertinente. En

este caso se referiría a las prácticas educativas, entonces las estrategias irían enfocadas en su transformación, buscando el progreso en este contexto particular descrito anteriormente.

Como dice Iafrancesco (2011), estos cambios necesarios a la hora de transformar un elemento en particular convocan a su vez cambios de estructura que pueden devenir tanto de la historia, cultura, economía, política, ciencia, como de la tecnología, ética o de la sociedad, para englobar las nuevas consideraciones educativas y convertirlas a su vez en estrategias didácticas o en nuevas sugerencias en cuanto al currículo. Esto con el fin de tomar también los puntos de vista que han sido influenciados por las áreas mencionadas y actuar frente a la educación incluyendo estos diferentes pensamientos. Por ello, la transformación es todo un proceso que engloba distintos pasos y áreas que se deben tener en cuenta para llegar lo más cerca a los propósitos planteados con la modificación y conseguir un cambio para mejorar, progresar o evolucionar.

En el monográfico de la Maestría de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), escrito por Juan Guillermo Pérez, Beatriz López, María Elena Giraldo, Juan Carlos Rodas y Juan Zambrano (2009) se menciona también el concepto de transformación como la acción de “dar otra forma, pues ya se tiene una forma” (pág. 18). Por ello, esta definición puede ligarse a la anterior, pues ambas proponen un cambio a algo que ya estaba establecido, en aras de mejorar o progresar en algún ámbito específico. Pérez *et al.* (2009) expresan en el documento que la razón de ser de este cambio propuesto por la transformación es que la educación parte de esa idea: la renovación constante de las formas existentes para apreciar nuevas metodologías y, en este sentido, apuntar al mejoramiento de

las prácticas tanto educativas como pedagógicas desde la innovación y la adaptación de otras nociones acerca de lo que debería ser enseñado y la manera como debería hacerse.

Las formas que son el resultado de la transformación propuesta por esta definición del concepto en palabras de Pérez *et al.* (2009) son “aquéllas posibles desde lo que somos y lo que podríamos ser, desde lo que podemos y lo que potencialmente podemos, y desde lo que queremos y podríamos querer” (p. 18). Es por esta razón por la que las nuevas perspectivas que dan camino a una transformación deben evaluar tanto las capacidades que tienen los individuos sujetos a dichos cambios, como las que pueden llegar a desarrollar. Así como también evaluar lo que se desea como resultado para conseguir una modificación afín con los objetivos pensados inicialmente.

La transformación que sugiere este trabajo toma en cuenta las definiciones anteriores: se propone darle otra forma al currículo teniendo en cuenta la vulnerabilidad del contexto en el que se ubica la investigación y tomando lugar desde las prácticas educativas, pues desde ahí parte la transformación sugerida, con el fin de exponer la posibilidad de lograr un cambio en las instituciones que operan en estos contextos y, de este modo, beneficiar a los niños y jóvenes que adquieren el conocimiento en la Institución y que son víctimas del conflicto y de la vulnerabilidad que este implica sin haberlo decidido.

Por último, se llega al cuarto concepto: currículo. Este, como se mencionó al principio del texto, está tomado desde Iafrancesco (2003), autor ya nombrado también en el concepto de transformación. Él considera en su texto “Nuevos fundamentos para la transformación curricular” que:

El currículum es un punto de referencia en la mejora de la calidad de la educación y de la enseñanza, en el cambio de las condiciones de la práctica, en el perfeccionamiento de los docentes, en la renovación de las instituciones escolares en general, en los proyectos de innovación de los centros educativos. (p. 25)

Teniendo esto en cuenta, el currículo contribuye directamente con la calidad de la educación y es un factor que llegaría a jugar un papel importante a la hora de garantizar la pertinencia de las prácticas educativas. Esto se toma no solamente desde la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos, sino también desde la preparación de los docentes para transmitir los contenidos y desde las propuestas de innovación que se busca incluir para llegar a un mejoramiento de la educación en alguna Institución.

A su vez, según Iafrancesco (2003), el currículo es una unión de diferentes aspectos importantes en el proceso educativo de una persona: antropología, axiología, formación, ciencia, epistemología, metodología, sociología, didáctica y evaluación. Por ello, hay diferentes áreas que deben tomarse en cuenta a la hora de aplicarlo o evaluarlo, pues cada una tiene diferentes características y enfoques. También tiene en cuenta los planes de estudio, pues el currículo aborda los contenidos que van a ser impartidos en el salón de clase, según lo que los alumnos deberían aprender dependiendo de los diferentes grados y cursos.

La investigación aborda el currículo precisamente desde la definición de este autor. La calidad de la educación tiene diferentes agentes que la hacen posible o, por el contrario, infructuosa; y el currículo es uno de ellos: mientras más enfocado esté en la formación de

los estudiantes desde lo que ellos necesitan para su desarrollo integral, mayor será su alcance en su evolución educativa. Asimismo, el currículo debe adaptarse a las necesidades del entorno, para poder satisfacer las carencias de los alumnos. En este caso, un contexto de conflicto proveniente de muchos años atrás que continúa vivo y trayendo consecuencias a quienes están alrededor de él.

De esta manera, los 4 conceptos se relacionan entre sí para darle sentido a la investigación, pues se da una especie de círculo en el cual todos se complementan: la condición de vulnerabilidad le da vida a la idea de proponer una transformación del currículo en torno a cambiar las prácticas educativas para agregar contenidos que ayuden a ejercer una contribución a la educación de estudiantes que se expresan y relacionan en contextos violentos y conflictivos. Así, estos conceptos le dan vida a esta investigación y explican sus focos centrales para conceptualizar y dar camino a lo que continúa.

7. DISEÑO METODOLÓGICO

7.1.Paradigma

El paradigma de esta investigación es cualitativo debido a que está centrada en descubrir de qué manera se puede contribuir a la educación de una población vulnerable, teniendo en cuenta el significado de esto y la forma en que los sujetos interactúan en esta realidad, la cual les obliga a convivir en circunstancias que no proveen los elementos necesarios para fomentar su desarrollo. Así pues, se ha hecho un recorrido contextual y conceptual para determinar si es relevante o no poner el foco de un proyecto en el contexto socialmente vulnerable de la comuna 13 de Medellín. Para llegar a esto, se ha optado por analizar los espacios y las conductas de los individuos que construyen su identidad y pensamiento en medio de estas condiciones.

Esta investigación también es cualitativa debido al seguimiento que hace de tres aspectos muy importantes que obedecen a este paradigma. Estos son mencionados por Alicia Gurdían (2007) cuando se refiere a la investigación cualitativa “como una perspectiva no científica, no rigurosa y subjetiva”. (p. 31). Esto es debido a que este proyecto tiene presente la subjetividad y no sigue métodos científicos ni métodos rigurosos de análisis. Lo anterior no implica que los datos no sean verídicos o que no tengan nivel de credibilidad, sino que son menos ‘matematizados’ y poseen cierta escala sensible que obedece a la condición de vulnerabilidad del contexto donde se investiga.

Precisamente en torno a lo anterior, el paradigma cualitativo tiene como medio la observación y la descripción para fundamentar lo que se está investigando y para obtener datos más reales sobre la situación estudiada. Por este motivo, uno de los métodos sugeridos es la entrevista, el cual es usado en esta investigación para evidenciar y soportar lo narrado acerca de la necesidad de transformar las construcciones curriculares. Esta es otra razón por la cual esta investigación se hace bajo este paradigma, pues se entrevistó una docente y cinco estudiantes para evidenciar lo mencionado a lo largo del análisis.

La observación nombrada como parte de este paradigma se debe llevar a cabo de manera natural y sin ser controlada (Cook y Reichardt, 1982) pues, en caso de que la información fuera manipulada en torno a intereses personales, las percepciones no serían reales y esto le restaría credibilidad a la investigación. Además de esto, los descubrimientos no serían plasmados en la investigación como ocurrieron en realidad, lo que le restaría valor y veracidad a lo observado. Además, en caso de que se llevara un control de la exploración, la imagen del contexto en el cual está centrada la investigación no estaría tan bien transmitida como se esperaría. El paradigma cualitativo se basa en la descripción y así es como se ha dado este proyecto: mediante la descripción de las condiciones en las cuales están siendo educados algunos niños, niñas y adolescentes pertenecientes a la comuna 13 de Medellín.

7.2.Enfoque

En segundo lugar, esta investigación se desarrolla bajo el enfoque etnográfico, el cual:

“Consiste en seguir una serie de acciones de forma metódica que se inician con una observación profunda que permite una excelente descripción de los acontecimientos que tienen lugar en la vida de un grupo a escala cotidiana, en la que se destacan las estructuras sociales, las interacciones, las conductas y las actitudes de los sujetos” (Mejía, 1998, p. n/a)

La observación hecha con el fin de analizar las conductas y las interacciones de quienes viven en estos contextos vulnerables se dio con la intención de describir la manera en que estas personas conviven diariamente y lo que han vivido históricamente debido a las circunstancias del conflicto armado en la ciudad de Medellín. Como lo menciona Mejía (1999), esta observación se da en términos cotidianos, esto con el fin de analizar y procesar la información respecto a la manera en la cual se pueden enfrentar las circunstancias propias de este contexto, teniendo como foco la educación para saber de qué manera, por medio de esta, se da la asimilación y adaptación de las instituciones y estudiantes frente a la transformación curricular que se busca proponer a través de esta investigación. De esta forma se intenta llegar a la interpretación más pertinente posible de los acontecimientos y así darle sentido coherente a la indagación.

Adicionalmente, este enfoque da su contribución a la investigación comprendiendo la cotidianidad como historia almacenada, la cual se aborda en el presente con el fin de entender el contexto (Neufeld, 1997). Esto muestra también la relación de la investigación con este enfoque, pues se ha analizado la historia del conflicto armado, teniendo en cuenta las variables de este: desplazamiento, violencia, delitos como extorsión, etc., para entender

las condiciones presentes que serían las secuelas de la violencia causada por dicho conflicto. Además, se interpretan las relaciones existentes entre el pasado y lo que sucede ahora, entre los procesos sociales del pasado con los del presente, para intentar llegar a la solución que provea una respuesta al problema en torno al cual gira esta investigación.

7.3. Método

En tercer lugar, el método al que obedece esta investigación no es uno solo, sino 3. Todos se unen entre sí para diseñar la metodología de la investigación. El primero es el método etnográfico, el segundo es el método de investigación acción participativa, y el tercero es el método evaluativo. La unión se da debido a que este proyecto se relaciona con aspectos de cada uno de ellos y estos son los que explican su curso.

El método etnográfico se relaciona con la interpretación de una unidad social educativa, de la cultura o de la estructura del grupo investigado. Lo cual tiene mucho que ver con esta investigación, pues esta gira en torno a entender la manera en que interactúan las víctimas del conflicto y qué tipo de prácticas o de transformación podrían significar un cambio positivo en sus vidas. Por otra parte, el método investigación acción participativa busca la inclusión de las personas en los procesos como agentes generadores de cambio. Por esto, este método convierte la investigación en una alternativa metodológica, que innova y que es capaz de generar grandes cambios en términos sociales (Melero, 2011), de esta manera, apuesta por la obtención de respuestas útiles que conduzcan al progreso en torno a situaciones colectivas. Lo cual tiene todo que ver con esta investigación, pues este es su fin: hallar resultados fiables que sean aplicables a una unidad social específica y que los necesita para su desarrollo social y personal.

Finalmente, el método evaluativo gira en torno a la necesidad de mejorar políticas o llevar a cabo acciones que apoyen las sociedades para desarrollarse e incrementar la calidad de vida de sus ciudadanos (Escudero, 2016). Por esta razón es uno de los métodos relacionados con este proyecto, porque, como ha sido mencionado, este es uno de los propósitos de esta investigación: encontrar y exponer una propuesta final en cuanto a las prácticas educativas enfocadas en una transformación del currículo, apuntando a un mejoramiento necesario para esta población vulnerable.

8. TÉCNICA E INSTRUMENTOS

❖ Entrevista:

Para la recolección de información se entrevistó a cinco estudiantes y la docente que imparte la asignatura de humanidades y lengua castellana. Dos de los estudiantes pertenecían a primaria y tres a bachillerato. La idea inicial era que fueran tres también de primaria, pero una de los acudientes no aceptó en el consentimiento informado que su hijo respondiera a la entrevista. El resto de estudiantes llevaron el consentimiento debidamente firmado por sus acudientes y, por esa razón, se pudo proceder con la entrevista como estaba planeado.

La razón por la cual se eligió esta muestra de población, es que se pretendía tener una perspectiva de la manera en la cual tanto los niños, los jóvenes y los docentes, perciben las repercusiones del conflicto armado. Esto teniendo en cuenta que los niños y los jóvenes conciben todo de manera diferente, porque sus consideraciones del mundo dependen de lo que han vivido. Por ello, la intención era conocer la manera en la cual interpretan el conflicto desde las diferentes edades de los estudiantes de la Institución. La selección de los estudiantes en sí se dio de manera aleatoria: se tenía clara la edad que se deseaba para la entrevista, pero los alumnos en específico no, así que la docente, que fue entrevistada antes, pidió que levantaran la mano quienes quisieran responder a la entrevista y así fue.

Las preguntas del guion que se siguió en el encuentro fueron pensadas a partir de una visión entre objetiva y subjetiva. Con el fin de no presionar o condicionar las respuestas

de los estudiantes, se les hizo preguntas que podrían hacer parte de la cotidianidad, pero con cierta intencionalidad implícita que finalmente podría develar las respuestas a los cuestionamientos base de esta investigación. Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Te sientes seguro al salir de tu casa?
2. ¿Te sientes seguro saliendo del colegio?
3. ¿Te sientes seguro dentro del colegio?
4. ¿Sientes más seguridad y confianza en tu casa/barrio o en el colegio?
5. ¿Qué juegas normalmente con tus amigos o compañeros? Aclarar contexto.
6. ¿Sobre qué temas hablas con tus amigos o compañeros del colegio?
7. ¿Te hablan en el colegio sobre las precauciones que debes tomar antes de salir de la casa o estando en la calle?
8. ¿Te hablan en la casa sobre las precauciones que debes tomar antes de salir de la casa o estando en la calle?
9. ¿Te preguntan en la casa sobre lo que te sucede en el colegio?
10. ¿Te preguntan en el colegio sobre lo que te sucede en casa/barrio?
11. ¿Has visto o escuchado peleas en el barrio?
 - 11.1. ¿Te enseñan en la casa por qué estos enfrentamientos no están bien?
12. ¿Hay peleas frecuentes en el colegio?
 - 12.1. ¿Te enseñan en el colegio por qué estos enfrentamientos no están bien?

Los resultados de las entrevistas a los estudiantes están consignados grosso modo en el siguiente cuadro:

Pregunta	¿Cuáles fueron las respuestas?
----------	--------------------------------

Preguntas relacionadas con la seguridad que sienten los estudiantes tanto en la casa, como en el colegio.	Se sienten seguros al salir de la casa y del colegio; sin embargo, la confianza es mayor en su casa, que fuera de ella.
Preguntas relacionadas con el diálogo que se da tanto en la casa, como en el colegio sobre las precauciones necesarias al salir.	En la casa sucede este diálogo constantemente, pero en el colegio se da de manera esporádica.
Preguntas relacionadas con el diálogo existente en el colegio sobre lo que sucede en la casa y viceversa.	En la casa siempre se da el diálogo. En el colegio no se habla sobre lo que sucede en la casa.
Preguntas relacionadas con los enfrentamientos existentes tanto en la casa (barrio), como en el colegio.	Tanto en el colegio, como en la casa mencionan la importancia de la buena convivencia, pero el tema no trasciende.

Figura 1. Síntesis de las entrevistas.

En cuanto a la entrevista hecha a la profesora no hubo preguntas en términos específicos, pues el encuentro se gestó con fluidez la mayor parte del tiempo: la profesora se expresó libremente sobre el tema y la pregunta problematizadora sin necesidad de ser motivada por un cuestionamiento de la investigadora. Inicialmente, se le informó a la docente sobre el trabajo de grado a grandes rasgos, teniendo en cuenta la problematización, los objetivos y la justificación; y, posterior a esto, ella comenzó a contar la manera en que

se constituye la Institución y la forma en que se trata la situación de conflicto armado y violencia que existe en la comuna 13.

❖ Análisis documental:

El análisis documental se hizo a partir del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Educativa Cristóbal Colón y su Manual de convivencia. El primero fue proporcionado por la docente entrevistada y el segundo se encontró en internet, gracias al blog de la Institución presente en la web. Con el fin de llevar a cabo el análisis documental, se tomaron las categorías que resultaron del análisis de la entrevista para encontrar relaciones entre la información recolectada gracias a las respuestas de estudiantes y profesora y con lo ya estipulado por las directivas del colegio, en los documentos que se estudiarían.

Este análisis confirmó la información brindada por los entrevistados: en esta Institución sí se presenta la necesidad de una transformación curricular, pues no había ninguna mención a la violencia o el conflicto en las páginas leídas, tanto del PEI, como del Manual de Convivencia. Lo único que podría relacionarse con la vulnerabilidad fue la alusión a la inclusión; sin embargo, esto solo apelaba a la acogida de todos los estudiantes que quisieran pertenecer al colegio, sin tener como base la idea de los estudiantes víctimas del conflicto y desplazados por la violencia, sino la inclusión de los niños y jóvenes sin importar su lugar de origen.

9. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

9.1. Categorización

De las entrevistas mencionadas y descritas previamente, se pudieron extraer algunas categorías que permitieron clasificar los aspectos más importantes mencionados por los entrevistados. Estos aspectos están relacionados con los tres conceptos principales del proyecto: contexto, currículo y vulnerabilidad. Las categorías fueron las siguientes:

- Seguridad.
- Vulnerabilidad explícita (docentes y estudiantes).
- Estrategias de resiliencia.
- Negación.
- Proscripción (didáctica, emocional y ética).
- Historicidad de la vulnerabilidad.
- Pluralidad territorial.
- Inclusión.
- Acogida.
- Discursos de poder.

Estas categorías sirvieron de base para entender las entrevistas y poder inferir la información implícita que había en cada respuesta. Era esa precisamente la idea al redactar las preguntas del guion de manera encriptada: hallar información trascendental para el

proceso investigativo de una forma que no alterara a los estudiantes entrevistados ni que los pusiera bajo un estado de presión en el que no quisieran participar. Y fue esto lo que se logró: cada categoría surgió debido a lo que dijeron los estudiantes y la docente y, gracias a estas, fue posible inferir las ideas preliminares, que posteriormente serían los hallazgos de la investigación.

9.2.Triangulación

Después de la categorización, se trianguló la información de las entrevistas con la otorgada por el análisis documental y con lo observado por la investigadora durante todo el proceso investigativo y esto dio lugar a las primeras inferencias de la investigación. Al unir lo recopilado de ambos instrumentos, los resultados e insumos investigativos propiciaron un mayor análisis frente a la problemática y le dio fuerza a la justificación del trabajo. Mediante esta técnica también se logró sintetizar la información, con el fin de no llegar a redundancias, falacias u obviedades.

10. HALLAZGOS: CURRÍCULO Y CONTEXTO

Como resultado del análisis realizado a partir de la información recolectada, gracias a la aplicación de instrumentos, se definió la necesidad de establecer dos capítulos referidos a los hallazgos que estuvieran relacionados necesariamente con los objetivos. Los dos capítulos debían responder, en primer lugar, a la relación entre currículo escolar y contexto vulnerable y, en segundo lugar, a la imperiosa transformación motivada por dicha relación para contribuir a la calidad educativa y al bienestar escolar.

1

Currículo escolar y vulnerabilidad: una relación indeterminada

Este capítulo, construido a partir de los hallazgos que fueron arrojados por la investigación, pretende cumplir con el primer objetivo específico pensado al principio del proceso investigativo, el cual tiene como foco identificar las posibles relaciones entre currículo escolar y contexto en el marco de una población vulnerable. El currículo escolar guarda una relación significativa con el contexto y, en este caso en particular, con el contexto vulnerable presente en la comuna 13. En este sector de la ciudad de Medellín y, después de analizar la investigación y los instrumentos aplicados en la institución educativa foco del trabajo, la vulnerabilidad no solo se da como una consecuencia del conflicto armado y la violencia, sino que también se percibe en términos de aprovechamiento de la

condición como tal: se observa en la comunidad estudiantil la tendencia a lamentarse por las circunstancias con el propósito de recibir beneficios en razón de esto.

Debido a lo anterior, se entiende la vulnerabilidad desde tres niveles que describen su alcance: insaturación, saturación y sobresaturación. Respecto al primer nivel, los afectados son poco conscientes de la situación de conflicto que los rodea, ya sea por indiferencia o por desconocimiento. En el segundo nivel, las personas perjudicadas son conscientes de las condiciones en las que interactúan y conviven, el entorno en el que comparten debido a lo que implica la vulnerabilidad; y, en cuanto al tercer nivel, debido al estado de consciencia, es posible alcanzar la dramatización de la situación de vulnerabilidad o la exageración de la condición.

El hecho de saberse vulnerables, como se menciona en los tres niveles descritos anteriormente, o de ser conscientes de su situación de vulnerabilidad les provee una etiqueta: ya no se trataría de una cuestión de ser, sino de hacerse. Así lo hace entender uno de los comentarios hechos por la docente entrevistada: ella manifiesta que la posición en la cual se encuentra la Institución “se supone que la hace vulnerable” (Córdoba, comunicación personal, 2 de noviembre de 2018), indicando de esta forma que no se trata de que el colegio en sí sea vulnerable, sino que lo que ocurre en el sector en el cual está localizado le provee la condición de vulnerabilidad; lo convierte en una institución con ciertas etiquetas que lo describen sin necesidad de conocerlo a fondo u observar sus dinámicas pedagógicas y educativas.

En este orden de ideas, una persona no es vulnerable, se hace vulnerable a partir de su propio conocimiento de la condición, del lugar en el que esté conviviendo y

desarrollando su pensamiento y del vínculo creado con ambos. El lugar en el que viven no está constituido únicamente por muros y viviendas, sino por circunstancias que permean y afectan los procesos vividos en él; y, es necesario tener consciencia de lo anterior para poder posicionarse en la casilla que en el juego de la vida le corresponde a la vulnerabilidad. Esto podría indicar que la vulnerabilidad obedece a un asunto de percatarse, de volverse crítico sobre este estado para poder hacer parte de la población vulnerable. De lo contrario, si no existe en quienes interactúan en la comuna 13 el proceso de sensibilización que requieren las implicaciones del concepto vulnerabilidad, no es probable que se consideren a sí mismos dentro de dicha condición.

Sin embargo, entender lo que es la vulnerabilidad y sentirse relacionado con sus consecuencias, puede significar la aparición de ciertos inconvenientes además de las etiquetas ya mencionadas: encasillamiento, incapacitación, limitación, condicionamiento. Todo esto puede hacerse presente en su cotidianidad tanto desde ámbitos externos, como internos, lo que dificulta la interacción por parte de los afectados y les suma otras complicaciones paralelas a las que implican estar en un contexto como el descrito: violencia, conflicto y marginación social.

A pesar de ser necesario saberse vulnerable para ser consciente de la condición, no debería darse una adaptación a serlo. No es conveniente que las personas afectadas por este entorno se sientan acostumbradas a vivir en medio de las circunstancias y no busquen otras alternativas. Darle paso a la adaptación solamente sería el principio de la perpetuación de un estado de dificultad que se prolongaría hasta que dicha adaptación se fragmentase. Es

preciso entender la condición, pero no relacionarse con ella hasta tal punto de fabricarse cadenas alrededor de ella.

Adicional a lo anterior, no sería adecuado recurrir a la adaptación porque, de ser así, cambian las lógicas existentes en el comportamiento de la comunidad: la comunicación y las costumbres empiezan a girar en torno al conflicto. El lenguaje violento o de la calle se torna más importante que el lenguaje de los ambientes educativos en los cuales se desarrollan los niños, adolescentes y jóvenes de la comunidad: la casa y el colegio. Los entornos que pueden brindar formación y conocimientos pierden trascendencia y poder sobre las consideraciones tanto de los niños y jóvenes, como de quienes imparten dicha formación; es decir, ni siquiera quienes pueden educar imponen la importancia de su lenguaje y permiten que el de la calle prevalezca.

La anterior premisa está sustentada en lo que piensa uno de los estudiantes de la Institución, quien era el contralor del colegio en el momento en que respondió a la entrevista. El alumno manifiesta que no se siente seguro al salir del colegio porque “la situación de orden público en la ciudad está delicada” (Gutiérrez, comunicación personal, 2 de noviembre de 2018). Es decir que, por más que la Institución pueda esforzarse por convertir sus espacios en sitios de confianza y seguridad, esto deja de aplicar de puertas para afuera, cuando los estudiantes tienen que enfrentarse al contexto en el que viven con las pocas herramientas que les brindan en el aula. Así pues, el lenguaje de la calle y las lógicas que funcionan allí predominan sobre las que pueden establecerse en la Institución.

Otro elemento a destacar sobre el lenguaje de la calle que prevalece es que el alumno no habla de la comuna como se esperarí. Él menciona que la situación en la

‘ciudad’ está delicada; sin embargo, esto no es realmente así. La comuna 13 estaba en ese momento cobijada por sucesos que les brindaban a sus habitantes nula seguridad, estabilidad y confianza. Medellín no estaba envuelto en el problema que tenían los barrios pertenecientes a dicho sector, pero, para él, ese espacio donde él interactúa y convive con sus compañeros y familia es Medellín, lo demás haría las veces de paisaje. Ese es el entorno en el que se relaciona, el que conoce y es la realidad que entiende como un todo. Que la Ciudad no se encuentre viviendo las situaciones por las que pasa la comuna 13 es algo irrelevante para el estudiante, pues para él es como si así fuera.

Aparte de considerar el colegio como un ambiente que provee educación, también se le ha entendido como un segundo hogar, pero en esta investigación, esto no es más que un imaginario social que no tiene mucha relación con la realidad. En este contexto de vulnerabilidad simplemente hace parte de uno de los tantos eufemismos de los que se vale la comunidad para relacionar en mayor medida lo que sucede en el colegio con la formación futura de los estudiantes desde todos los aspectos relevantes en el proceso educativo, incluso si eso implica desconocer el significado de la palabra hogar.

Este imaginario social está respaldado precisamente por esto: la creencia del papel que se supone debería desempeñar el colegio en la sociedad, pero que no cumple. ¿Por qué? Se llegó a la respuesta gracias a las respuestas de la docente: el colegio considera que enseñar los valores o brindar herramientas para que los estudiantes puedan solucionar sus inconvenientes en el día a día es responsabilidad de la familia, de la calle o de la vida. (Córdoba, comunicación personal, 2 de noviembre de 2018). De esta manera se entiende que hay ciertos temas que no se abordan en las clases, no se escenifican elementos

primordiales en el desarrollo interpersonal, como los valores y las estrategias para relacionarse, mientras estos, de alguna manera, tengan alguna conexión con los temas sensibles: miedo, enojo, venganza, rencor, etc., o con lo que esté sucediendo en el momento por el sector.

Una de las lógicas propias de la comunidad que cambia al adaptarse al contexto de vulnerabilidad es la de seguridad. Después de aplicar los instrumentos en la Institución Educativa, es posible percibir que tanto en la Institución, como en el barrio y en el hogar, existe una lógica de seguridad que puede implicar conformidad o costumbre frente a la situación y que opera bajo el temor; pero, al haberse adaptado a ella, funciona como una “vulnerabilidad positiva” en la cual, aunque se encuentran en riesgo y su comportamiento esté basado en el miedo de actuar de otra manera, ya se sienten confiados de interactuar en medio de ella. De esta manera, la vulnerabilidad cambiaría de significado: ya no indicaría peligro o inseguridad, sino lo opuesto: tranquilidad y confianza en medio de un entorno que se caracteriza por elementos muy alejados.

Además, dicha “vulnerabilidad positiva” despeja la convivencia y el respeto como pertenecientes de otra lógica, diferente a la que debe operar en el conflicto. El respeto no funciona en este entorno, pues el poder dispone de los valores como considera más conveniente y, respecto a la convivencia, esta depende en gran sentido de la obediencia a la cual se sometan los habitantes de la comunidad afectada y de cuánto acepten la manera en la cual funcionan las lógicas de la comuna y se comporten en razón de estas.

Todo lo descrito anteriormente sobre la condición de vulnerabilidad, acerca de la manera en que esta afecta las lógicas de la comunidad, también debe conectarse a la manera

en que esta afecta al currículo de las instituciones que operan en la comuna 13. Este contexto se impone sobre el currículo. Lo que se enseña dentro de las aulas está sujeto a susceptibilidades generadas por el conflicto vivido en el exterior. Los docentes están constantemente cuidando sus contenidos cuando la situación violenta está en su apogeo para no afectar la sensibilidad de los estudiantes. Además, también están permeados por el sentimiento de temor que causa el saberse bajo el poder de otros que no tienen límites, más los que ellos mismos se imponen.

No solo se trata de los contenidos impartidos, sino también la apariencia de los jóvenes, la manera en la que asisten al recinto académico, pues esta puede no estar acorde a las consideraciones académicas o de convivencia consignadas en el manual, pero esto no tendría importancia si se entiende el contexto en el que se están educando los estudiantes y se opta por la complacencia o condescendencia dirigida a los mismos alumnos, permitiéndoles asistir como más cómodos se sientan.

Siguiendo las líneas de la condescendencia existente en este contexto escolar permeado por la vulnerabilidad, y teniendo en cuenta lo encontrado en la investigación, se afirma la existencia de “fronteras invisibles” no solamente en la comuna, sino también en el currículo: entre áreas se delegan las responsabilidades de cada una y los docentes cumplen con lo que corresponde a cada área: los valores pertenecen a ética y la escritura a español. Esto se hace evidente cuando la docente entrevistada expresa su inconformidad con el hecho de que las emociones no se tengan en cuenta en las demás materias: “¿cómo una materia como ética, como filosofía, no enseña eso?” (Córdoba, comunicación personal, 2 de noviembre de 2018) dice ella, sin mencionar su propia asignatura, dando a entender que en

el área de español no es tan necesario el reconocimiento de las emociones, como en ética o filosofía.

Es acá donde entra la condescendencia, pues le abren las puertas al conflicto en la Institución y permiten que esta funcione a favor de las mismas lógicas que sigue la comunidad: el temor y la sensibilidad se tienen como el precedente bajo el cual se toman decisiones; y, las fronteras invisibles que limitan los barrios entre sí y condicionan la entrada de uno al otro, las aplican también a las diferentes áreas del saber, como si todas fueran completamente opuestas entre sí y cada profesor tuviera un solo enfoque que por ningún motivo se desvía, pues infringiría los límites de la frontera; de suceder esto, acarrearía graves problemas frente al cumplimiento de las medidas ya determinadas por la autoridad o por quién vigila la línea donde termina un área y empieza la otra.

Es así como se vive en el colegio la misma situación de la comuna, ya sea de manera intencional o no. Han replicado en la Institución las limitaciones que deben enfrentar los niños y jóvenes al salir del recinto académico. Se reconocen a sí mismos como el segundo hogar para los estudiantes, pero estas son solo palabras dichas, mas no cumplidas. Los docentes han establecido los límites bajo los cuales se mueven las asignaturas sin buscar, a través de la transversalidad de saberes, soluciones pertinentes y necesarias que aporten beneficios frente a la condición poco constructiva en la que se encuentran: los valores deberían ser y hacer parte de todas y cada una de las áreas, al igual que el lenguaje.

No se considera correcto delegar a una asignatura específica aspectos tan importantes en la formación de un estudiante como el respeto, la empatía, la

responsabilidad, la solidaridad, la honestidad, la compasión, etc., pues son elementos que, de estar presentes en la cotidianidad de los estudiantes, podrían significar una herramienta que les ayude a encontrar caminos diferentes a los que señala la violencia. Es probable que, si cada área no tuviera su frontera tan estrictamente defendida y admitieran los valores como un tema que debe estar presente en cada una, los estudiantes tendrían más armas para encontrar nuevas alternativas frente al conflicto de la mano del proceso educativo.

II

Currículo y vulnerabilidad: un discurso que transforma

En cuanto a este capítulo, el propósito es cumplir con el segundo objetivo específico, el cual busca determinar las clases de transformaciones que requiere el currículo para intervenir el contexto socialmente vulnerable. Por esto, no solo se trata de relacionar, sino de transformar. Según lo anterior y de acuerdo a los hallazgos de la investigación, hay una relación existente entre currículo y contexto descrita en el capítulo anterior y ésta, a su vez, motiva una transformación enfocada en las prácticas educativas y pedagógicas descendientes del currículo utilizadas en la institución foco de investigación.

Después de analizar los instrumentos utilizados para lograr responder a la pregunta y cumplir con los objetivos, se observa la manifestación de la necesidad de una transformación curricular. Esto, con el fin de develar diferentes aspectos generados por las circunstancias propias del contexto de vulnerabilidad en el cual está presente el colegio en

cuestión. Uno de estos aspectos son los eufemismos presentes en la cotidianidad como una manera de evadir la realidad. Por otro lado, está la relación entre familia y escuela que se supone debe existir. Ambos son hallazgos de la investigación y responden, en cierta proporción, a su propósito.

En primer lugar, están los eufemismos. Estos fueron encontrados en la investigación como una manifestación de la resistencia contra la condición en la que se encuentran los afectados. Aunque el hallazgo principal al analizar toda la información recolectada es que el currículo le da la espalda a lo que sucede a las afueras de la Institución, al otro lado de sus puertas, este, por medio de los docentes y sus escasas prácticas a favor del cuidado de los estudiantes en cuanto al contexto vulnerable en que interactúan, les refuerza, a éstos, formas de evasión de la realidad y una de ellas es el eufemismo. Esta forma de evadir lo que sucede también es una estrategia de la Institución en sus prácticas educativas. La docente que se entrevistó hace alusión al currículo proscrito y lo define como “lo que no se habla en la Institución, pero con determinada intencionalidad”. (Córdoba, comunicación personal, 2 de noviembre de 2018)

Esto quiere decir que esos eufemismos nacientes a partir de las circunstancias de vulnerabilidad existentes en este contexto, también han surgido gracias a lo que se habla y no se habla en la Institución. Lo que se esconde, sea con cierta intención o no, provoca que los estudiantes lo expresen a su manera y es posible que, con el propósito de menguar las consecuencias o mitigar los efectos que los permean, cambien el sentido a la condición en la que se encuentran. Es probable que esto implique una ventaja para ellos, pero esto dependería de la manera en que se entiendan dichos eufemismos: si es desde la inocencia o

desde la negación. En el caso de ésta última, no sería muy benéfica la idea de recurrir a los eufemismos, pues negar la realidad no la hace diferente, sino desconocida.

Un ejemplo claro del cambio en el sentido de las cosas es el mencionado anteriormente gracias a una de las respuestas dadas por un estudiante en las entrevistas. Se trata de cuando optan por llamar su lugar de interacción como ‘ciudad’ y no especificar un espacio más concreto, que sería comuna, por el carácter negativo que tiene esta palabra culturalmente. En lugar de aceptar algo tan simple como la nomenclatura de los espacios, convierten esto en un concepto aceptable o no, dependiendo de la manera en que la cultura lo conciba, y buscan otro con el cual referirse al lugar en el que viven. Este caso podría concebirse como creativo, más que de negación de las circunstancias, por lo cual, no sería adecuado etiquetar la idea de llamar la comuna ‘ciudad’ como una conducta negativa.

Para los docentes y directivos de la Institución Educativa Cristóbal Colón es claro el contexto de vulnerabilidad en el que operan. Así lo afirma la docente al decir que para ellos “es claro [...] que a la Institución la permea la violencia” (Córdoba, comunicación personal, 2 de noviembre de 2018). Ellos conocen la condición y no se trata de ignorar lo que sucede alrededor, sino de tratarlo de manera menos evidente, de no hablar sobre lo que pasa día a día en los barrios en los que viven los estudiantes. Aquí podría surgir una pregunta importante para explicar el hecho de que el currículo no cobije una transformación en pos de una educación que entienda la vulnerabilidad desde sus efectos. Una pregunta que, a la larga, justificaría este trabajo: ¿por qué no se habla sobre esto? La docente se la hace a sí misma en medio de la entrevista y la responde: “pero, ¿por qué no hablamos de

esto en las aulas? ¿Porque extralimita las funciones del docente? ¿Porque nos da miedo?
¿Porque no sabemos quiénes de ellos acompañan o están detrás?”

Es así como ella misma reconoce que la violencia permea las dinámicas educativas y pedagógicas de la Institución, pero no hablan sobre ello, por razones como las que menciona: sus funciones están limitadas y la línea que define ese límite empieza en la teoría y establece su final en el momento en que el estudiante pasa las puertas físicas del colegio. Otra de las razones es el miedo que provoca el hecho de que el poder esté distribuido entre unos pocos y estas personas estén decidiendo hacer con el orden lo que mejor les parece. Este contexto de vulnerabilidad que se ha consolidado con el tiempo ha hecho vulnerable a los docentes. La labor que desempeñan ha perdido importancia por la falta de poder ante los actores del conflicto: su autoridad y voz solo tienen validez dentro del aula.

Otro de los eufemismos encontrados, y que es muy recurrente en el entorno educativo de esta Institución, es el nombramiento del colegio como un segundo hogar alternativo al que provee la familia; sin embargo, esto no es así. El colegio no hace las veces de hogar, como se esperaría en concordancia con el imaginario social que se respalda con el rol que debería desempeñar el colegio, según lo que la sociedad supone. Socialmente, se considera la casa, donde el estudiante habita con sus padres o familiares, como el primer hogar. El segundo hogar sería el colegio, donde su interacción con los profesores y compañeros contribuirían a su desarrollo académico y personal. En ambos hogares se supone que se imparten los valores y elementos más trascendentales en la convivencia con otros existente en la cotidianidad de cada uno, así como las estrategias para la resolución de conflictos a la que deben enfrentarse tanto dentro de la Institución, como fuera.

No obstante, se observa una particularidad al analizar los datos y aspectos recogidos al asistir a la Institución, tener comunicación con estudiantes y profesores y leer los documentos más importantes bajo los cuales funciona el recinto académico: en la mayoría de los casos específicos detallados, el colegio, el segundo hogar, no habla del primero. No cuestiona lo sucedido en el hogar. No aborda los posibles conflictos afrontados por los estudiantes a diario en sus casas. Solo se tienen en cuenta los temas exclusivamente competentes al sector académico. Así se llega a la pregunta: ¿qué clase de hogar es? Probablemente un hogar en ruptura. Un hogar que es indiferente frente al otro, frente a lo que sucede en el otro.

Lo anterior lo justifica indirectamente uno de los estudiantes entrevistados cuando da respuesta al cuestionamiento relacionado con lo que se pregunta en el colegio sobre lo que sucede en la casa. Él menciona que “aunque uno diga que el colegio es una segunda casa, no creo que pregunten sobre eso” (Gutiérrez, comunicación personal, 2 de noviembre de 2018), no cree que pregunten sobre lo que sucede en el primer hogar, porque este segundo hogar, como ya se manifestó anteriormente, no cuestiona sobre lo que sucede en el primero. No se interesa por lo que viven los alumnos al salir del recinto académico.

Lo descrito anteriormente podría explicarse con el hecho de que existe una “frontera invisible” entre el colegio y la casa que impide que ambos escenarios se relacionen entre sí. Una frontera que evidencia la desconexión entre ambos lugares. Esta puede tener origen en las consecuencias del contexto en el que se ubica la investigación. Las circunstancias en que se relacionan los estudiantes provocan que exista un límite entre lo que viven en el

colegio y lo que viven en la casa: según los resultados de la investigación, podría afirmarse que, en el primero, van solo a estudiar y, al segundo, van a vivir.

De lo anterior podría inferirse que, en este contexto, estudiar no es vivir. Lo que enfrentan en el colegio no implica la toma de decisiones ni la resolución de problemas experimentadas en la casa. Esta está permeada por lo que sucede en el barrio. Los habitantes de este se encuentran en la necesidad de adoptar ciertos comportamientos que no afecten su seguridad respecto a las lógicas en las cuales se convive en el sector. Estas lógicas también afectan la cotidianidad de los docentes, sobre todo dentro de la Institución, pues la docente manifiesta que no se atreven a preguntar “quién es el muerto porque sabemos que ahí hay bandos, que hay familia, que hay intereses, que hay un montón de cosas” (Córdoba, comunicación personal, 2 de noviembre de 2018).

Por esto, intentan que lo que sucede pase lo más desapercibido posible, pues “hay otros medios de información, que están haciendo, que están atemorizando, que están creando una consciencia diferente a la del colegio” (Córdoba, comunicación personal, 2 de noviembre de 2018) con la cual ellos no pueden enfrentarse, pues podría peligrar su integridad. Hay un discurso de poder exterior que cobija el interior (la Institución) y que lo condiciona. En estas circunstancias, se entiende que prima la integridad física y psicológica, que el desarrollo educativo y personal. Descubrir esto le dio sentido a esta investigación.

Así pues, no se trata solamente de reconocer la relación que hay entre contexto y currículo, sino también de identificar la manera en la cual el recinto académico enfrenta las situaciones del contexto en el cual opera y, en este caso, en la Institución Educativa

Cristóbal Colón, el currículo invisibiliza el contexto familiar. Como se mencionó previamente, no se tiene en cuenta lo que acontece en los hogares de sus estudiantes, por lo cual, el contexto familiar y, por ende, social, no tiene influencia en lo implementado en el aula de clases. Lo que es impartido por los profesores está desligado de lo que viven los alumnos fuera del colegio, de las lógicas bajo las cuales se relacionan entre sí. Al parecer, el estudio y la vida tiene lógicas diferentes. Lo que lleva a preguntarse lo siguiente: ¿Qué lógicas se enseñan a partir de los currículos y con qué lógicas se construyen dichos currículos?

En este orden de ideas, el contexto de vulnerabilidad que presenta la investigación precisa un currículo que incluya el lenguaje de la vulnerabilidad. Es necesario que se reconozcan en este las lógicas en las cuales se comunican los estudiantes, tanto dentro de la Institución, como fuera: en su barrio y en su casa. A su vez, este podría permitir que los docentes desarrollen estrategias aplicables por medio de sus prácticas pedagógicas y educativas con el fin de que la Institución llegue a ser lo que debería ser: un segundo hogar para sus estudiantes que distinga lo que les sucede o lo que enfrentan. De esta manera, la formación sería más enriquecedora, debido a que los estudiantes se identificarían en mayor medida con su proceso educativo y no lo concebirían tan lejano y desligado de su crecimiento personal.

Lograr esto implicaría que la Institución se reinvente y acepte sus carencias en términos formativos, pues “el colegio no te habla de violencia, no te habla de venganza” (Córdoba, comunicación personal, 2 de noviembre de 2018) y, si el espacio donde los estudiantes están adquiriendo experiencias y nuevo conocimiento no encuentra la

relevancia en hablar sobre lo que ellos sufren afuera de la Institución, ni formar a sus alumnos desde lo que sucede en su propio entorno, para que de esta forma no lo tengan que conocer por otras fuentes de comunicación que no brinden la información de manera correcta, no es probable que busquen la manera más pertinente que les permita transformar sus propias prácticas.

Teniendo en cuenta lo afirmado previamente, la propuesta de transformación del currículo le apuntaría a la narrativa de los estudiantes para que aprendan a integrar las experiencias propias de la vulnerabilidad. Esto quiere decir que la transformación curricular a la cual apela esta investigación debe cobijar el lenguaje del contexto, pues si no se entiende la manera en que se comunican quienes interactúan en él, no se van a poder emprender acciones que provean un cambio para los afectados y les permitan convivir en mejores condiciones. Cuando se estudia un entorno en el cual un grupo de personas se interrelacionan, es necesario conocer la manera como se narran sus vivencias y experiencias, porque así se encuentran nuevas alternativas y se puede elegir entre diferentes caminos que brinden nuevos resultados.

El currículo debería, en pos de beneficiar la condición de los estudiantes en este contexto, comprender la vulnerabilidad y trazar la salida de ella. De esta forma, se podría lograr la movilización a través del currículo que la Institución pretende, pero que no ha podido lograr por la pobreza en sus intentos. Lo anterior se da debido a que no solo se trata de reconocer el contexto, sino también de tomar la decisión de significar una influencia sobre este y generar un cambio que beneficie a sus estudiantes. Y, a su vez, esta decisión implica enfrentarse a la razón por la cual el contexto presenta estas condiciones de

vulnerabilidad; aceptar los efectos que traería consigo el rechazo de las circunstancias que lo etiqueta como vulnerable y emprender las acciones que considere pertinentes.

Sin embargo, aunque la escuela se ve restringida, piensa en estrategias curriculares que permitan esta movilización entre los estudiantes, entendiendo su territorio y el contexto en el que interactúan. Pretenden mover, pero esta pretensión no da frutos porque se queda corta en acciones. Las palabras son las que prevalecen y se quedan en el aire, por lo cual no implican un beneficio real sobre su estado. La razón principal de que esto suceda es que los docentes, quienes son los que podrían iniciar la transformación, se sienten cohibidos tanto institucionalmente, como emocionalmente, por los actores del conflicto.

Esto último es en realidad lo que ocasiona que no se hable de violencia en la Institución; que las pretensiones por cambiar y movilizar a los estudiantes no lleguen al fin esperado. Así lo afirma la docente entrevistada: “¿cuál es la única manera en que podemos protegerlos? Soltándolos un poquito más temprano. Es la única medida explícita” (Córdoba, comunicación personal, 2 de noviembre de 2018). Esta es la única manera en la que los protegen de manera evidente, pues esto no implicaría un peligro para ellos y se supone que, al dejar ir a los estudiantes más temprano, disminuye el riesgo de que les suceda algo malo. Sin embargo, esta medida queda corta ante la intención de significar un real beneficio para ellos, pues muchos de los alumnos simplemente llegan a sus casas a generar más morbo frente al asunto o no reflexionan sobre la causa que está provocando su desescolarización.

Hablando de reflexión, se llega a la siguiente pregunta ¿podría una transformación curricular pertinente incluir las emociones relacionadas con la vulnerabilidad? Es mediante

esto que se propone un cambio que comprenda no solo las prácticas en términos académicos, sino también en términos emocionales. Existen técnicas, pedagogía, formación en cuanto a teoría y práctica, pero poca emoción. En las aulas no se tiene en cuenta que los estudiantes, como seres humanos que son, experimentan emociones, tanto en la interacción con sus compañeros, como en sus casas, y si no se tienen en cuenta los dos escenarios, no sería posible significar una real influencia positiva como los estudiantes de la Institución lo requieren.

“A los chicos de undécimo, les pregunté qué no se habla en la Institución. Y no solo no se habla de violencia, no se habla de emociones, no se habla de amor, no se habla de traición, no se habla de duelo” (Córdoba, comunicación personal, 2 de noviembre de 2018). Como lo manifiesta la profesora: en la Institución no abordan estas emociones que han sido mencionadas en el trabajo y que se consideran tan importantes si de formación integral se trata, teniendo en cuenta el contexto en el que se ubica este colegio. Además de que se establecen “fronteras invisibles” entre áreas para hablar de temas como los valores, también se han establecido para hablar de las emociones, pero en este caso, esta frontera no existe entre áreas, sino entre el colegio y el barrio.

Tal vez se debería construir currículos más emotivos, donde puedan contar los miedos; donde los estudiantes y docentes puedan expresarse con total tranquilidad y libertad, sin pensar en que hacerlo es un error o motivo de castigo para ellos. El currículo no debería ser una cadena que tiene atrapados en cada eslabón a quienes trabajan o estudian en una Institución Educativa; sino que podría implicar un punto de escape frente a estas

limitaciones, proveer un adecuado desarrollo de la personalidad sin la prohibición o sin dejar a un lado elementos importantes y que son parte fundamental en el proceso.

Adicional a esto, el currículo debería ser verosímil para lograr que los estudiantes crean en él y lo practiquen o sigan desde la convicción y no la obligación. Aparte de incluir las emociones como parte esencial para el proceso formativo de los estudiantes, sería pertinente, mediante la comprensión del lenguaje y las lógicas de la vulnerabilidad, apelar al entendimiento de los estudiantes; es decir, que los alumnos, que son el público del currículo como tal puedan entender lo que se les impartirá en clase y que les permita expresarse sin cohibirse. De esta manera, podrán relacionarse con lo que se les enseña y no lo verán como un simple contenido que deben memorizar para pasar un curso, sino como un verdadero apoyo frente a los obstáculos que afronten conviviendo en la “ciudad”.

CONCLUSIONES

A lo largo de este proceso investigativo fue posible comprender que la educación cumple un rol más importante en la sociedad de lo que se asume normalmente. Tiene la posibilidad de brindar otra alternativa a las personas que necesitan una perspectiva diferente, pues el entorno en el que viven no es edificante para su construcción académica, interpersonal, intrapersonal y cultural. El contexto de vulnerabilidad social en el que se encuentran los estudiantes foco de esta investigación necesitan esa opción alterna que se sienta motivada a otorgarles la formación que precisa la situación en la que se encuentran: de una manera integral y entendiendo el conflicto y sus implicaciones en su totalidad y no por fragmentos que no tienen conexión entre sí.

Lo anterior adquiere fuerza si se entiende que el conflicto armado en Medellín no es asunto del pasado, sino que está latente: en algunas épocas de manera agresiva; en algunas silencioso y desde las sombras. Y en ambos momentos tiene repercusiones en las vidas de las personas que están alrededor de él, solo que de maneras distintas. En el primero, los habitantes del sector se atemorizan, cambian sus rutinas, su estabilidad psicológica y física se encuentran en manos de los actores del conflicto y deben comportarse en concordancia con lo que éstos decidan. En el segundo, las personas se encuentran en estado de alerta, esperando el momento en que inicien de nuevo las diferencias para estar lo más preparados que puedan bajo estas circunstancias.

Teniendo lo anterior en cuenta, es posible afirmar que las consecuencias del conflicto no solo afectan de manera directa, sino también indirecta. Las rutinas cambian no solo para las personas que viven la violencia frente a sus ojos o presencian desde cerca los enfrentamientos y los conflictos armados; cambian también para las personas que, aunque viven lejos de los lugares epicentro de la violencia, son víctimas de las consecuencias que esta acarrea, por ejemplo: el temor por toques de queda establecidos por los delincuentes; la extorsión que detiene el transporte público y obliga a los habitantes a buscar nuevas alternativas para movilizarse a sus lugares de trabajo o estudio; las fronteras invisibles que hay entre los barrios que elevan el peligro al transportarse, debido a que, si se desconoce esta modalidad de ‘cuidado’ o de ‘protección’ entre los bandos y el individuo piensa que puede movilizarse para donde desee, puede sufrir graves efectos al hacerlo.

Es por esto que el conflicto y la violencia no operan solamente en el barrio en el que se desarrollan los hechos delincuenciales, sino que se trasladan a los demás ámbitos en los cuales interactúan las personas víctimas o victimarios del conflicto. El hecho de presenciar de manera directa o indirecta el conflicto acarrea consecuencias psicológicas que permean las rutinas de los habitantes de la comuna y, de esta manera, también afectan su desempeño en las actividades que realicen en su cotidianidad: en este caso, en cuanto a los niños y jóvenes, el conflicto repercute en la forma en la cual se comporta y responde ante la institución en la que se está formando y educando. El miedo, la inseguridad y la desconfianza también entran en escena dentro del colegio e influyen las conductas de los estudiantes.

Por lo tanto, la educación se enfrenta a un desafío al ofrecer su servicio en medio de un contexto de vulnerabilidad. Debe replantearse las dinámicas bajo las cuales imparte el conocimiento y considerar si realmente están influenciando a los estudiantes de manera benéfica y brindando un verdadero privilegio para los alumnos que, al salir del colegio, deben comportarse según unas normas determinadas por personas muy alejadas de la justicia nacional. O si, por el contrario, están brindando las teorías con poca práctica y nula empatía.

La educación podría optar por reinventarse para significar para los niños y jóvenes un espacio real en el cual adquieran el conocimiento y las experiencias alejados de la violencia y conscientes de lo que implica estar rodeados por esta. La Institución podría adaptar sus prácticas fundamentadas por el currículo en concordancia con lo que necesitan aprender los niños y jóvenes a los cuales les transmiten el saber. Entender que no solo se trata de cumplir con unos contenidos pertenecientes a ciertas asignaturas, sino que también se trata de enseñarles lo que significa vivir en un entorno tan violento, pues el desconocimiento o la negación puede impulsarlos a relacionarse en los lugares equivocados, con las personas equivocadas o cometer errores al no saber desenvolverse en la sociedad en la que conviven.

Es posible pensar que la educación tiene la opción de generar un beneficio para los estudiantes afectados, desde su naturaleza formadora, gracias a lo encontrado en el proceso. Pudo establecerse la relación entre contexto y currículo que se había supuesto existente al principio del trabajo, con el fin de hallar la manera en la cual se puede intervenir un contexto vulnerable a partir de una transformación curricular. Por esto, es posible que la

Institución sirva de apoyo para los estudiantes y, si no opta por serlo, se debe a razones motivadas principalmente por el temor, según lo recopilado en la investigación.

Además, y reafirmando lo mencionado en el párrafo anterior, fue posible encontrar por medio de esta relación un diálogo transformador en pos de los procesos educativos. Un diálogo que permitió confirmar la necesidad de repensar el currículo de esta Institución, enfocando la búsqueda de respuestas en el beneficio de quienes llegan cada día a aprender algo nuevo, alejados de las dificultades que pueden vivir en sus barrios o entornos familiares; resultando de esta manera en una propuesta para el beneficio de los estudiantes afectados por el conflicto y con la intención de replicarla a otras instituciones donde la situación sea similar.

Dicha propuesta está centrada en lo que podría ser incluido en la transformación curricular pertinente para esta Institución y la manera en que podrían enfocarse los contenidos impartidos en clase: tanto las emociones, como los valores pueden ser incluidos en todas las áreas con el fin de que los estudiantes se sientan más relacionados con el proceso. En la medida en que ellos puedan sentir las sesiones de clase más humanas, tendrían mayor confianza para expresar sus sentimientos frente a lo que viven día a día cuando el conflicto armado está en su punto álgido. De esta forma, sería posible que el colegio empiece a significar para ellos algo más que un edificio al que van todos los días a escuchar a unas personas hablar mientras escriben lo que entienden sobre la teoría que están escuchando. Así, el colegio podría llegar a ser el segundo hogar que la sociedad piensa que es.

Tanto la relación hallada entre contexto de vulnerabilidad y currículo escolar, como la necesidad de transformación que se encontró como resultado de la primera, responden a los dos objetivos que se plantearon al principio del trabajo: identificar las posibles relaciones entre currículo y contexto y determinar la clase de transformación que requiere el currículo, con el propósito de intervenir el contexto. De esta manera, la preocupación inicial que dio paso a este proceso se fortalece, pues adquiere sentido: las implicaciones del contexto de vulnerabilidad tienen incidencia en lo que sucede dentro de una institución educativa y, de no tenerse esto en cuenta en las prácticas educativas y pedagógicas sustentadas por el currículo, el colegio pierde su sentido formativo.

REFERENCIAS

Alcaldía de Medellín. (2009). La escuela busca al niño-A Medellín.

Córdoba, A. (2 de noviembre de 2018). Entrevista.

Cedeño, F. (2005). Colombia, hacia la educación inclusiva.

Ajagan, L., Sáez, G., Muñoz, C., Rodríguez, G., & Cea, R. (2014). DOCENTES
NÓVELES Y LOS PROCESOS DE RECONTEXTUALIZACIÓN EN
CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD. *CADERNOS PESQUISA*.

Busso, G. (2001). Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para
Latinoamérica a inicios del siglo XXI.

Cedeño, F. (2005). Colombia, hacia la educación inclusiva.

Chaux, E. (2003). AGRESIÓN REACTIVA, AGRESIÓN INSTRUMENTAL Y CICLO
DE LA VIOLENCIA. *Revista de Estudios Sociales*.

Colón, I. E. (2013). Manual de Convivencia.

Cook, T., & Reidchart, C. (1982). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación
evaluativa*.

Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el
desarrollo educativo y social cada vez más relevante.

Ferrada, D., Turra, O., & Villena, A. (2013). CURRÍCULO TRANSFORMADOR DE FORMACIÓN INICIAL PARA PROFESORES EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL. *Cadernos de pesquisa*.

Fonseca, C. (2005). Educación, tecnologías digitales y poblaciones vulnerables: Una aproximación a la realidad de América Latina y el Caribe. *IDRC*, 26.

Giraldo, J. (2008). Conflicto armado urbano y violencia homicida. El caso de Medellín. *URVIO*, 14.

Gómez, G., & Rivas, M. (2017). RESILIENCIA ACADÉMICA, NUEVAS PERSPECTIVAS DE INTERPRETACIÓN DEL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL. *CALIDAD EN LA EDUCACIÓN*.

Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*.

Gutiérrez, J. (2 de noviembre de 2018) Entrevista.

Henao, G., Ramírez, C., & Ramírez, L. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña.

Iafrancesco, G. (2003). Nuevos fundamentos para la transformación curricular.

Iafrancesco, G. (2011). Transformaciones de las prácticas pedagógicas.

Medellín, A. d. (2009). La escuela busca al niño-A Medellín.

Melero, N. (2011). EL PARADIGMA CRÍTICO Y LOS APORTES DE LA INVESTIGACION ACCIÓN PARTICIPATIVA EN LA TRANSFORMACIÓN

DE LA REALIDAD SOCIAL: UN ANÁLISIS DESDE LAS CIENCIAS
SOCIALES.

- Méndez, R., & Rojas, M. (2012). Sistematización de experiencias para la protección de la infancia en contextos urbanos. *ENCUENTROS*, 11.
- Moreno, A. (2011). Educación y violencia en la Venezuela actual . *Revista de pedagogía*, 27.
- Nacional, M. d. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. 26-31.
- Neufeld, M. (1997). Acerca de Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación.
- Nieto, J. R. (2009). Resistencia civil no armada en Medellín. La voz y la fuga de las comunidades urbanas. 22.
- Pérez, J. G., López, B., Giraldo, M., Rodas, J. C., & Zambrano, J. (2009). Monográfico de la maestría de educación.
- Ruiz, N. (2012). La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo. *Investigaciones geográficas*(77).
- Sanchez, L., & Atehortúa, C. (2008). NARRACIONES SOBRE LA EXPERIENCIA DEL ÉXODO. EL CASO DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO EN LA COMUNA 13. *Vniversitas*, 27.

Villalta, M. A. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social . *Revista de pedagogía*, 31.

Villalta, M., Martinic, S., & Guzmán, M. A. (2011). ELEMENTOS DE LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA EN LA SALA DE CLASE QUE CONTRIBUYEN AL APRENDIZAJE EN CONTEXTO SOCIAL VULNERABLE. 23.

Yarza, A. (2011). EDUCADORES ESPECIALES EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO REFORMA Y PRÁCTICA DE GUBERNAMENTALIDAD EN COLOMBIA: ¿PERFIL, PERSONAL O PRODUCTOR DE SABER? *Currículo sem Fronteiras*.

Zepeda, S. C. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13.