

## Cultura Escolar en el Bajo Cauca Antioqueño: de lo Mecánico a lo Complejo<sup>1</sup>

José Federico Agudelo Torres<sup>2</sup>, Sergio Manco Rueda<sup>3</sup>, Edgar Ocampo Ruiz<sup>4</sup>

### Resumen

**Introducción:** Las miradas sobre cultura escolar propuestas en este ejercicio investigativo son resultado del trabajo en red realizado en el Centro de Pensamiento Pedagógico (CPP), en el cual, se promueve la reflexión en torno al quehacer educativo desde diversos ámbitos académicos, en el marco de los contextos educativos de Antioquia. Bajo este marco de referencia, el **Objetivo de** este artículo hace acento en comprender la cultura escolar de la subregión del bajo Cauca-antioqueño, territorio enmarcado en medio del conflicto armado. **Materiales y métodos:** la investigación se realizó desde un diseño cualitativo y está suscrita en un paradigma hermenéutico (interpretativo); específicamente, se orienta por el enfoque biográfico-narrativo. Participaron veinte maestros con los cuales se

llevaron a cabo grupos de discusión y relatos de experiencia como técnica de recolección de información. Los datos se analizaron a partir del análisis narrativo haciendo uso de la matriz de interpretación narrativa propuestas por los investigadores. Los **Resultados** dan cuenta de que la cultura escolar en el Bajo Cauca antioqueño es compleja, cambiante y diferente a la de otras subregiones del departamento debido a las realidades propias del territorio. **Conclusión:** la cultura escolar en esta subregión antioqueña está matizada y se configura por tres aspectos significativos que son “*El quehacer del maestro*” “*Las grietas de la pedagogía de la memoria*” y “*La fusión de cosmogonías paisas y costeñas, la presencia del río Cauca y la escuela como territorio de resiliencia*”.

**Palabras clave:** Cultura escolar, escuela, investigación narrativa, maestro.

1 Artículo original resultado de la investigación titulada “Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográfico-profesionales: Un estudio cualitativo en las nueve subregiones de Antioquia” desarrollada entre 2018 y 2019. Financiada por la Secretaría de Educación de Antioquia.

2 Magíster en Educación. Docente de la Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Católica Luis Amigó. Integrante del grupo de investigación: Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras, Medellín-Colombia. Correo electrónico: jose.agudeloto@amigo.edu.co / ORCID 0000-0003-0916-7707

3 Magíster en Educación. Jefe Programa de Licenciatura Educación de la Corporación Universitaria Lasallista. Integrante del grupo de investigación GIES. Correo electrónico: smanco@lasallista.edu.co / ORCID 0000-0002-1977-2508

4 Magíster en Educación, jefe del Departamento de Extensión y Educación a Distancia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación “FORMAPH”. Correo electrónico: edgar.ocampo@udea.edu.co / ORCID 0000-0001-6092-7797

**Autor para Correspondencia:** José Federico Agudelo Torres. jose.agudeloto@amigo.edu.co

Recibido: 26/11/2020 Aceptado: 27/11/2021

\*Los autores declaran que no tienen conflicto de interés

## School Culture in Bajo Cauca Antioqueño: from the Mechanical to the Complex

### Abstract

**Introduction:** The views on school culture proposed in this investigative exercise are the result of the networking carried out in the Pedagogical Thought Center (CPP), in which reflection on educational work is promoted from various academic fields, within the framework of the educational contexts of Antioquia. Under this frame of reference, the **Objective** of this article emphasizes understanding the school culture of the lower Cauca-Antioqueño subregion, a territory framed in the middle of the armed conflict. **Materials and methods:** The research was carried out from a qualitative design and is subscribed to a hermeneutical

(interpretive) paradigm; specifically, it is guided by the biographical-narrative approach. Twenty teachers participated with whom discussion groups and experience reports were carried out as an information gathering technique. The data were analyzed from the narrative analysis using the narrative interpretation matrix proposed by the researchers. The **Results** show that the school culture in Lower Cauca Antioquia is complex, changing and different from that of other subregions of the department due to the realities of the territory. It is **Concluded** that the school culture in this Antioquia subregion is nuanced and is configured by three significant aspects are “The work of the teacher” “The cracks of the pedagogy of memory” and “The fusion of cosmogonies of the country and the coast, the presence of the river Cauca and the school as a territory of resilience”

**Keywords:** School culture, school, narrative research, teacher.

## Cultura Escolar no Bajo Cauca Antioqueño: da Mecânica ao Complexo

### Resumo

**Introdução:** As visões sobre cultura escolar propostas neste exercício investigativo resultam do trabalho em rede realizado no Centro de Pensamento Pedagógico (CPP), no qual é promovida a reflexão sobre o trabalho educativo a partir de várias áreas acadêmicas, no âmbito dos contextos educativos de Antioquia. Sob esse quadro de referência, o **Objetivo** deste artigo enfatiza a compreensão da cultura escolar da sub-região do baixo Cauca-Antioqueño, território enquadrado no meio do conflito armado. **Materiais e métodos:** a investigação foi desenvolvida a partir de um desenho qualitativo e está inscrita num paradigma hermenêutico (interpretativo);

especificamente, é orientado pela abordagem biográfico-narrativa. Participaram 20 professores com os quais foram realizados grupos de discussão e relatos de experiência como técnica de coleta de informações. Os dados foram analisados a partir da análise narrativa por meio da matriz de interpretação narrativa proposta pelos pesquisadores. Os **Resultados** mostram que a cultura escolar no Baixo Cauca Antioquia é complexa, mutante e diferente das demais sub-regiões do departamento devido às realidades do território. **Conclusão** que a cultura escolar desta sub-região de Antioquia é matizada e configurada por três aspectos significativos: “O trabalho do professor” “As fissuras da pedagogia da memória” e “A fusão das cosmogonias do país e do litoral, a presença do rio Cauca e da escola como território de resiliência”

**Palavras chave:** Cultura escolar, escola, pesquisa narrativa, professor.

## Introducción

Los planteamientos, reflexiones y posturas que se proponen alrededor de la cultura escolar en el Bajo Cauca Antioqueño, son resultado de un ejercicio investigativo que se desarrolló a partir de un trabajo en red en el Centro de Pensamiento Pedagógico<sup>5</sup>. Esta comunidad académica se planteó entre muchos interrogantes algunos cuestionamientos que centraban su mirada en los sentidos que los maestros le otorgan a sus experiencias relacionadas con su quehacer pedagógico en el marco la cultura escolar. Para comprender los matices, la minucia y esos mismos sentidos de la cultura escolar y el actuar pedagógico de los maestros en cada subregión del departamento de Antioquia, se asumió una perspectiva narrativa que quiso resaltar los trayectos biográficos narrativos de estos actores educativos. Teniendo en cuenta lo anterior, algunas de las preguntas que atravesaron y dieron profundidad a este trabajo investigativo se centraron en aspectos como ¿Qué muestran los relatos de los docentes sobre los trayectos biográfico-profesionales de los docentes acerca de las estructuras procesuales del curso vital (Los esquemas de acción biográficos, las curvas —altibajos, incidentes críticos, trayectos de sufrimiento— en el curso vital, los patrones institucionales en el transcurso del curso de vida, los procesos de transformación) y su relación con la profesionalidad docente y con la cultura escolar? ¿Según sus relatos, cómo se ubican los docentes dentro de las estructuras escolares (cultura escolar)? ¿Qué estrategias y tácticas de adaptación profesional a las instituciones educativas se ponen en evidencia

según los relatos de los docentes sobre los trayectos biográfico-profesionales de los docentes de las regiones de Antioquia? Bajo estas preguntas orientadoras y las narrativas que los mismos maestros construyeron desde sus territorios de actuación docente, se va tejiendo el propósito de este artículo, en el que se busca comprender la cultura escolar de la subregión del bajo Cauca-antioqueño, territorio enmarcado en medio del conflicto armado. En coherencia con dicho objetivo, a continuación, se esbozan algunos supuestos teóricos que dan cuenta de un acercamiento conceptual relacionado con las categorías centrales del mismo, por lo cual, se aborda de forma teórica la cultura escolar, la narración y el conflicto armado.

Si bien la literatura especializada no logra contener el sentido de la cultura escolar en un concepto fijo y estático, si logra ubicar al interior de dicha concepción todo aquel complejo entramado en el que se circunscriben prácticas, hábitos y costumbres que se gestan y se potencian en la cotidianidad misma de la escuela. En este sentido Hargreaves (1996), invita a pensar la cultura escolar como aquel prisma, a través del cual se advierte la vida que se despliega en la escuela. En similar perspectiva Valdés, López y Jiménez (2019), sostienen que la cultura escolar incluye y contiene aquellos elementos alusivos a los valores, a las creencias, a los rituales y a las actitudes que resultan estar presentes en una determinada comunidad escolar.

La cultura escolar no es una construcción histórica y social con carácter monolítico

5 El Centro de Pensamiento Pedagógico (CPP) es un espacio con presencia de diferentes universidades y de la Secretaría de Educación Departamental de Antioquia (Colombia) que promueve la reflexión en torno al quehacer educativo en la región, la deconstrucción del quehacer pedagógico y la generación de conocimiento en torno al mismo desde diversos ámbitos académicos, en el marco de los contextos educativos de Antioquia. En ello hace partícipes a los docentes y directivos docentes como protagonistas de los procesos educativos, pedagógicos y didácticos de la región. El CPP se dinamiza desde tres procesos transversales: la investigación, la documentación y la publicación y tiene como misión ser un espacio de reflexión sistemática respecto a la educación, la pedagogía y la didáctica en el departamento de Antioquia de manera que dichos conceptos se resignifiquen en coherencia con las necesidades y particularidades de los contextos de los establecimientos educativos, promoviendo la investigación como elemento fundamental para pensar lo educativo en el departamento y los procesos de resignificación de las políticas públicas educativas en el ámbito nacional y departamental

y cerradas a las dinámicas del territorio. Como bien los esboza Elsie Rockwell (2007) “lejos de señalar sistemas cerrados, revela configuraciones que están ‘flojamente acopladas’, delimitadas por fronteras difusas y permeables. Estas configuraciones además ‘están sujetas a cambios constantes’, tienen historia. Las configuraciones culturales adquieren cierta coherencia relativa sólo en función de su vinculación con diversas instancias sociales” (p.177). Bajo esta perspectiva, la cultura escolar es resultado de las formas de vida y relaciones de la escuela con la realidad del territorio, parece ser que la apariencia de la escuela desde su cultura devela la esencia misma del territorio. Además, añade Rockwell (2007) “Las escuelas son construcciones históricas y, como tales, muestran encadenamientos y transformaciones en el tiempo. Están sujetas a flujos culturales provenientes de diversos ámbitos, ante los cuales muestran diferentes grados de permeabilidad y de clausura” (p. 178).

Así, resulta menester pensar en aquellas relaciones que han de establecerse, entre el mundo de la escuela y el mundo de la realidad que la circunscribe y de alguna forma la contiene, en tanto la escuela misma se sabe contenida en aquella realidad. Esta relación resulta poseer una característica de multi-relacionamiento pues, sin lugar a duda, el acaecer del mundo de la escuela sucumbe, no en pocas oportunidades, frente al acaecer del mundo que le interpela y le cuestiona. En este sentido afirma Skliar (2017), “La educación es, siempre, una filiación con el tiempo del mundo” (p. 15).

Se torna pues necesario, atendiendo al objetivo planteado en este ejercicio académico, pensar el siguiente cuestionamiento ¿cómo podemos comprender la cultura escolar en la subregión del Bajo Cauca antioqueño? En procura de atender este interrogante hemos de reconocer la complejidad del cuestionamiento mismo, en tanto exhortamos a pensarlo desde perspectivas interdisciplinarias.

En estas mismas lógicas, hemos de considerar que la idea de cómo interiorizamos el mundo, resulta próxima y colindante a la idea de cómo narramos ese mundo que interiorizamos. Así, los relatos que aprendemos y los relatos que co-construimos, trascienden la esfera individual y se acercan e imbrican con ámbitos colectivos, sociales y culturales. Una narrativa, no es solamente una posibilidad para conocer el mundo, sino también una oportunidad de interpretar y re-interpretar ese mundo conocido. Bruner (2003), nos exhorta a pensar que cada vez que narramos algo, es como si le pusiéramos ropaje a nuestros sentires y a nuestras maneras de comprender dichas experiencias. Acercarnos entonces al estudio de una cultura escolar que cohabitan en una zona de conflicto armado, es otorgar una oportunidad para escuchar, en tanto nos escuchamos, es generar una posibilidad de interpretación, en tanto nos interpretamos, es la creación de un ambiente de aprendizaje diseñado para hablar un lenguaje distante a lo mecánico, pero cercano y próximo a lo multidimensional, pues el sujeto inmerso en el mundo de la cultura escolar, no es un simple testigo del devenir y el movimiento, en cambio resulta ser poseedor, artífice y comunicador de aquellas múltiples interpretaciones que se gestan y se aúnan en el complejo mundo de la escuela y en el movidizo universo que se constituye en toda cultura escolar.

Pensar entonces la praxis que se genera y se co-construyen en una escuela enmarcada en medio del conflicto armado demanda, fervorosamente, pensar el conflicto mismo. En estas lógicas hemos de afirmar, a la manera enunciada por Nussbaum (1997), que el conflicto armado que se vive en la subregión del Bajo Cauca antioqueño se torna, por su naturaleza, en un asunto multifactorial. Es decir, las causas y las génesis del conflicto armado, tienden a ser la manifestación, viva y fehaciente, de diversas injusticias sociales; todas ellas presentes en la historialidad propia del territorio en cuestión. En este sentido

asuntos tales como: la explotación indebida de los recursos naturales, las prácticas de una minera descontrolada, el ausentismo del Estado, así como la presencia de diversos grupos al margen de la ley; se tornan en auténticas y genuinas oportunidades para la fecundación de la violencia. Bien haríamos en afirmar que dichos actos violentos permean, con fuerza y agresividad, el quehacer mismo de la escuela, pues, sin lugar a duda, las manifestaciones de la violencia en un determinado territorio se ven reflejadas en la praxis escolar de dicho espacio.

En estas mismas lógicas Ramírez y Arcila (2013), propenden por pensar la violencia, no como un ejercicio aislado del territorio, sino más bien como una imbricación de realidades que se dan en el territorio mismo y que, sin lugar a duda, generan nuevas lecturas y neófitas apuestas de realidad. Postura similar posee Di Leo (2011), quien afirma además que “existe una relación entre el aumento de las violencias en la escuela y el detrimento en la autoridad de los docentes y directivos del plantel” (p.599). Así, a las múltiples realidades del territorio que nos convoca, tendremos que adicionarle la pérdida de autoridad de muchos maestros y directivos docentes. Asunto que no habrá de resultar extraño pues, muchos de los protagonistas del conflicto armado presentan, directa o indirectamente, algún tipo de relación con los miembros de la comunidad escolar. En este sentido uno de los maestros convocados a la investigación afirmaba: “*es un asunto muy difícil, decirle a uno de los muchachos que uno sabe en que están metidos en cosas extrañas, que de seguir así va a perder el año*” (PBCA7).

Este tipo de circunstancias, narradas en las voces y en los trayectos biográficos de los maestros convidan a pensar, ineludiblemente, en una valiosa inquietud planteada por Chávez, Ortiz y Martínez (2016), a saber, cómo cuidar, no solamente el bienestar físico del maestro, sino sus condiciones mentales, psíquicas e incluso espirituales. Comprender entonces la cultura escolar de un determinado territorio exhorta

a pensar en la integralidad misma de todos aquellos sujetos que conviven en el mismo territorio. Sus historias, sus interpretaciones, sus visiones de mundo y hasta los anhelos que les embarga el alma; habrá entonces de ser tenidos en cuenta, cuando de pensar la cultura escolar se trata. Convocando la apuesta epistémica de Arias (2018), bien se podría considerar todo conflicto armado, como la presencia de una tragedia humana. No hay ganadores cuando los muertos se cuentan por cientos, tampoco puede hablarse de victorias cuando la escuela misma se viste de luto, menos se podría hablar de calidad educativa cuando existen currículos enmarcados en miedos y en afonías de poblaciones completas.

## Materiales y Métodos

La investigación se realizó desde un diseño cualitativo y está suscrita en un paradigma hermenéutico (interpretativo); específicamente, se orienta por el enfoque biográfico-narrativo. Esta propuesta metodológica, lo que se buscó en primera instancia fue re-semantizar las voces de los maestros partícipes en la investigación misma a partir de las narrativas, para que, en una segunda instancia, se pudiera dar cuenta de la cultura escolar que se configura y entreteje desde la realidad de un territorio específico como lo es el Bajo Cauca antioqueño. Esta intención investigativa, no se aleja de lo que implica llevar a cabo una investigación cualitativa, por el contrario, dialogó con este diseño, porque según lo planteado por María Eumelia Galeano (2004) “la investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada ‘desde adentro’, y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales” (p. 20).



La población objeto de estudio estuvo conformada por un grupo de veinte maestros, profesionales de la educación que desarrollan su actuar pedagógico, tanto en las zonas urbanas como en los contextos rurales de la subregión del Bajo Cauca. Resulta también importante hacer alusión al hecho de que los maestros participantes de la investigación despliegan su quehacer docente en los diversos niveles de la educación preescolar, básica y media. De igual manera es menester señalar el manejo ético de la información recolectada, así como la oportuna y respetuosa administración de la identidad de los educadores partícipes del proceso investigativo.

Con respecto a los métodos y técnicas utilizados para la generación de información, se hizo uso de relatos de experiencia y grupos de discusión. El trabajo de campo en el territorio se llevó a cabo con los maestros durante siete meses, en los cuales, se realizaron encuentros mensuales a partir de grupos de discusión en los que se construyeron los relatos de experiencia alrededor de la cultura escolar desde las experiencias relacionadas con su actuar pedagógico.

El proceso de análisis de la información se ejecutó a partir de lo planteado por Antonio Bolívar (2002) como “análisis narrativo” (p. 13) en el cual no se buscan elementos comunes, sino elementos singulares que configuran la historia narrada en el relato. Bajo esta perspectiva, el proceso de análisis es de carácter inductivo y son los maestros quienes le asignan sentido y significado a lo que hacen y no las categorías construidas o impuestas de fuera (subsunción bajo categorías previas). Para que fueran emergiendo los elementos significativos de la cultura escolar desde los relatos de experiencia de los maestros, se hizo necesario construir una matriz de interpretación narrativa. La matriz diseñada exigió un proceso de interpretación a partir de tres momentos: Un primer momento para identificar fragmentos de los relatos en los que

se puede resaltar temas o tópicos relacionados con la cultura escolar. Un segundo momento de agrupación de esos temas o tópicos y la generación de categorías que hablan de la cultura escolar y un tercer momento para la construcción de ejes temáticos más abarcales que son los que le dan sentido a la cultura escolar en el Bajo Cauca antioqueño. Para el caso específico de este ejercicio investigativo, emergieron tres ejes abarcales que dan cuenta de la cultura escolar en esta subregión del departamento de Antioquia: “*El quehacer del maestro*” “*Las grietas de la pedagogía de la memoria*” y “*La fusión de cosmogonías paisas y costeñas, la presencia del río Cauca y la escuela como territorio de resiliencia*”.

## Resultados

La cultura escolar en el Bajo Cauca antioqueño se configura desde la realidad que permea las formas de vida en este territorio, la cuales se caracteriza por hechos y situaciones que tienen que ver con el conflicto armado, el empobrecimiento, el abandono del estado y otras situaciones de violencia que de manera estructuran se mantiene en esta subregión antioqueña. En este sentido, lo que narran los maestros a partir de los relatos, va decantando las experiencias de su trabajo y actuar pedagógico que va más allá de lo mecánico, de lo impuesto por los criterios de su profesión y de lo definido institucional y oficialmente. Por el contrario, las experiencias narradas por los maestros van matizando una cultura escolar profundamente compleja y cambiante en la que se entretajan tres aspectos significativos como son “*El quehacer del maestro*” “*Las grietas de la pedagogía de la memoria*” y “*La fusión de cosmogonías paisas y costeñas, la presencia del río Cauca y la escuela como territorio de resiliencia*”. Estos elementos de la cultura escolar son al fin de cuentas el reflejo y la esencia del mundo cotidiano de la escuela en la que coexisten y habitan los maestros en este territorio.

## Discusión

### El Quehacer del Maestro en la Cultura Escolar

Históricamente, desde el surgimiento de la escuela moderna en occidente, la figura del profesor, del enseñante o del maestro, ha resultado colindante con asuntos vinculados al currículo, al método y al rol que este mismo habrá de desempeñar en ámbitos escolares. En este sentido la acepción del *currere*, empleada para delinear esos trazos de formación escolar, propios de la escuela tradicional de los siglos XVI y XVII, permitió advertir al maestro como un ser rígido y preocupado, más por los contenidos curriculares que por aquellos asuntos tendientes al sentir y a la sensibilidad propia de quienes se constituyen en los sujetos escolares. Lo mismo acaeció con la acepción del *methodus* latino y el *μέθοδος* griego, siendo ambos una referencia tendiente a todo aquello que se vincula con lo lineal, lo cuadriculado, lo patológico y lo algorítmico. Así mismo, frente a la concepción del rol del maestro, la escuela pensó en un sujeto que aprendía, casi sin verse involucrado en el proceso del aprendizaje mismo, algo similar a la concepción del científico, aséptico y esterilizado, que en su momento le resultaría muy propio a la ciencia moderna.

Frente a este asunto Adorno (1998), cuestiona ese distanciamiento y ese abismo, algunas veces infranqueable, que se da entre el rol del deber ser del maestro y el deseo por el querer ser del maestro mismo. Bien haríamos entonces en cuestionar y cuestionarnos por aquellas realidades en las cuales, el cumplimiento de un determinado rol no solamente enajena al sujeto de sí mismo, sino que le distancia de su propio deseo de saberse emancipado. Pensar entonces en una cultura escolar que se co-construye en medio de un territorio habitado por el conflicto armado, es invitar a los maestros que en dicha cultura habitan, a transitar de una percepción

fija y estática de la realidad escolar, a una visión movедiza y holística de la misma. En estas lógicas uno de los maestros, partícipes de la investigación, afirmaba: *“algunas veces siento que mi salario no depende de todas las cosas que enseño, sino más bien de todas aquellas cosas que vivo en la escuela”* (PBCA02). Desde esta perspectiva resulta menester rememorar la afirmación propuesta por Mélich (2016), a saber, “la educación no es solamente un ejercicio de la memoria, es además una práctica de duda y discrepancia. (p.54). Bien se podría entonces afirmar que la dialogicidad, presente en la cultura escolar, hace evidente la volatilidad propia que habita en las realidades de la escuela.

Así, el quehacer del maestro en el Bajo Cauca antioqueño supera, por mucho, los currículos oficiales pues, a la manera enunciada por Morin, Ciurana y Motta (2003), la realidad no es susceptible de ser capturada en una monolítica y unívoca visión curricular. La cultura escolar del Bajo Cauca-antioqueño, se comprende desde aquellos asuntos que vinculan las diversas apuestas formativas de los maestros, con los asuntos de la vida que se despliegan en el territorio. En este sentido, el apostarse del maestro, como sujeto político, permite la continua reconfiguración de la cultura escolar y con ella, las prácticas que conviven y deconstruyen la escuela misma. No resulta entonces extraño comprender la polifonía de voces de aquellos maestros que desarrollan su labor profesional en este territorio, al afirmar que *“todos nuestros días son días distintos pues, lo que planeamos en el papel está siempre en riesgo de ser modificado por la realidad del territorio”* (PBCA04)

De esta manera y por las particularidades de la subregión que nos convoca, hemos de reconocer que el ejercicio profesional del maestro ha de superar, por mucho, el seguimiento a un currículo oficial, en tanto su propio quehacer habrá de convocarse a actuar de una singular manera. ¿existe acaso una

única forma de ser educador en medio de una zona de conflicto armado? Metafóricamente, bien podría entenderse la cultura escolar como aquella fusión de horizontes de los cuales hace referencia Gadamer (1991).

En consecuencia, el ejercicio profesional de un maestro, cuyo ámbito laboral transcurre en medio del conflicto ha de tornarse, indudablemente, en un asunto móvil, complejo y volátil. Tal vez la única rutina de su quehacer resulte ser, precisamente, esperar que todo cambie, que todo fluya y que todo se transforme en tanto él mismo se sabe cómo un sujeto transformado y transformador. Desde la perspectiva enunciada por Mélich (2016), el maestro ha de reconocerse como un *homo viator*, es decir, como un sujeto que se auto-reconoce de paso, como un hombre que es sabedor de su condición de peregrinaje y en tanto se sabe así, procura nuevas y más complejas maneras de leer e interpretar un mundo que ha de ser, precisa y necesariamente, para eso, para re-leer y re-interpretar. En este sentido la interpretación del maestro es también la voz que clama algo en su decir, es la apuesta formativa con la cual espera cambiar algo de tan agreste realidad y en la que espera heredar algo de su propia esencia de ser y de saberse educador.

En la perspectiva presentada por Suarez (2011), es precisamente ese ejercicio del decir del maestro, en el que el sujeto maestro se torna consciente de su propio decir. Las palabras, los discursos y las prácticas en las que se enmarca su condición de educador se convierten, en sí mismas, en un importante insumo para reconocer esa condición de humanidad que le hace vulnerable, frágil, finito y, aun así, transformador de realidades. Frente a este asunto uno de los docentes convocados en la investigación decía, *“uno aquí tiene que pensar muy bien lo que dice y lo que hace... también lo que no dice y lo que no puede hacer”* (PBCA04).

En el caso de los maestros de la subregión del Bajo Cauca-antioqueño, es muy común advertir como algunos de sus quehaceres desbordan, en gran medida, sus propios dominios pedagógicos. En este sentido, asuntos como el acompañamiento a estudiantes y familias durante épocas de violencia, la participación en el diseño y posterior ejecución de proyectos sociales y comunitarios, así como la constante participación en la vida de la colectividad le convierten, en muchos casos, en un líder social, en un sujeto político presto y ávido de potenciar nuevas transformaciones, mientras que sus relatos y sus interpretaciones ofrecen nuevas posibilidades de cambio. La voz y la palabra del maestro se convierten, entonces, en el relato que el propio maestro hereda al mundo, así como en posibilidad de gestar cambios en la historia de ese mundo en el cual, bien sea dicho de paso, se enmarca su propio quehacer cotidiano. En similar perspectiva Quintero (2018), sostiene:

“hay una relación íntima entre actividad narrativa con el carácter temporal propio de la existencia humana, pues no hay trama narrativa que no haga parte de una experiencia que transcurre en el tiempo. Por ello, la trama narrativa es temporalidad de una historia vivida que puede ser relatada.” (p. 118).

De igual manera Bolívar (2002), recuerda que no existe un relato desinteresado, una narrativa ajena a unos espectadores o una historia de vida que no pretenda heredar alguna posibilidad de cambio. Así, la palabra que dice el maestro en medio del conflicto espera acallar, en gran medida, el ruido que precede y habita toda confrontación bélica. La vida que se gesta en la escuela, cuando esta se encuentra en medio del conflicto, no podría ser una vida ajena y distante del caos y el desorden que profiere el conflicto mismo, tampoco podría ser una vida indiferente e insensible, pues es el mundo de la vida permea la escuela, al igual que la escuela se permite permear el mundo de la vida.



Se torna entonces conveniente recordar, a la manera expresada por Delory-Monberger (2015), aquella condición axiológica que se imbrica y se trenza en cada una de las narraciones que se originan en el volátil mundo de la escuela. Si es verdad que en el lenguaje habita una fuerza transformadora, se habrá entonces de pensar en cuáles palabras convoca el maestro cuando describe e interpreta el volátil mundo de la escuela.

### **La Cultura Escolar: entre la Fusión de Cosmogonías Paisas y Costeñas, la Presencia del Río Cauca y la Escuela como Territorio de Resiliencia**

En procura de comprender la cultura escolar de la subregión del Bajo Cauca-antioqueño, se considera la imbricación y el sentido de pertenencia del maestro en la realidad que cohabita dicho territorio. En este sentido se señalan tres importantes asuntos, a saber:

El primero hace alusión a esa fusión de horizontes culturales que se imbrican entre las cosmogonías del pueblo costeño y las visiones de mundo de la cultura antioqueña. En estas lógicas González (1999), invita a pensar en aquella combinación de perspectivas culturales, gastronómicas y teleológicas, así como en aquellos sistemas de creencias y de hábitos que se tejen entre sí. Esta apuesta se hace evidente, por ejemplo, en la afirmación que realizaba uno de los maestros, al sostener el siguiente argumento: *“cuando hacemos una salida pedagógica a la ciudad de Medellín, la gente nos dice costeños y cuando viajamos a una ciudad como Barranquilla, las personas nos llaman cachacos”* (PBCA3).

Esta fusión de culturas se hace presente en la cotidianidad de la escuela, se enuncia en el devenir de las aulas y se expresa en

la voz de los maestros. Incluso uno de ellos afirmaba en tono sonriente: *“algunas veces, para solucionar los problemas en la escuela, hay que pensar como paisa y otras veces hay que razonar como costeño”* (PBCA5). Esta mixtura cultural también se hace notoria en hábitos muy propios de la actividad escolar, asuntos tales como los actos cívicos y las salidas pedagógicas, permiten evidenciar dicha imbricación. Con ello la dimensión social<sup>6</sup> de la cultura escolar se hace manifiesta en la práctica cotidiana de la escuela. De igual forma asuntos referidos a las diversas celebraciones que se dan en el ejercicio escolar, a saber, conmemoración del día de la familia, del día antioqueñidad y el día de la tierra, permiten advertir esa aleación de las visiones paisas y costeñas que se dan en el ámbito escolar y trascienden, por mucho, las paredes de la institucionalidad misma.

De esta forma las narrativas y los discursos de los maestros de la subregión, se convierten en un conglomerado de relatos, evidenciando la postura sostenida por McEwan y Egan (2005), cuando afirmaban la imposibilidad de un relato solitario, es decir, la improbabilidad de una narrativa que carezca de la presencia, auténtica y genuina, de una otredad que le convoque y le reconozca. La cultura escolar no es pues solamente lo que en el mundo de la escuela acaece, sino además aquellas interpretaciones que el propio sujeto escolar deconstruye paulatinamente.

Un segundo elemento que resulta menester señalar, es la estrecha relación que existe entre las prácticas escolares y la presencia del río Cauca en la vida de la escuela. Frente a este asunto uno de los maestros sostenía: *“sin la presencia del río Cauca en nuestra región, nuestra escuela no sería lo que es, tampoco nosotros seríamos lo que somos”*. (PBCA7). Esta afirmación señala, en gran medida, la

<sup>6</sup> Denominó dimensión social de la cultura escolar al conjunto de valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos que dominan los intercambios humanos en unas sociedades formalmente democráticas, regidas por las leyes del libre mercado y recorridas por la omnipresencia de los poderosos medios de comunicación de masas (Ángel I Pérez, 2004, p. 79)

importancia que tiene el río Cauca en la vida de los sujetos de la región y en la vida misma de la escuela. Recordemos que muchas de las actividades económicas que predominan en esta zona dependen, en gran medida, de la existencia del río. Así, actividades como la agricultura, la ganadería y la minería se encuentran vinculadas, íntimamente, con la vida misma de la escuela. En estas lógicas es menester hacer alusión a que dichas actividades son realizadas por padres de familia, estudiantes, egresados e incluso, un maestro vinculado al presente proyecto decía: *“algunas veces en vacaciones me he ido a mazamorrear al río y he logrado ganar buen dinero”* (PBCA2).

El tercer elemento al que debemos hacer mención es aquel que se evidencia en el sentido de resiliencia que termina por ocupar, algunas veces y de manera imperiosa, los currículos, los quehaceres y las prácticas pedagógicas de los maestros que allí despliega su quehacer profesional. En referencia a este asunto, una de las maestras afirmaba: *“realmente lo más importante de nuestro rol como educadoras y de la escuela como institución formadora, es enseñarles a estos niños y a estos jóvenes a salir adelante y a sobreponerse a la tragedia”* (PBCA5). En similar perspectiva Acevedo y Restrepo (2012), afirman que la capacidad de resiliencia de un sujeto no está dada exclusivamente por aquella capacidad de superar las dificultades, sino que convoca a re-semantizar el rol de la memoria.

Así, ser capaz de transformar las representaciones de lo acaecido, en nuevas posibilidades interpretativas, se torna en una de las más importantes teleologías de la escuela en la subregión del Bajo Cauca antioqueño. El trabajo de narrar, en tanto se narra, que hace el maestro de esta subregión le permite, tal lo hubiese señalado Bolívar (2002), ser partícipe de un juego de subjetividades que le convierten en potencial co-constructor de nuevo conocimiento y, por ende, de nuevas realidades.

Así, resulta importante advertir que tres asuntos, a saber: la fusión de cosmogonías paisas y costeñas, la presencia del río Cauca y la escuela como territorio de resiliencia; resultan exhortar e invitar la presencia de diversos discursos académicos y de variadas apuestas epistémicas, con lo cual nos resulta claro la necesidad de contar con perspectivas interdisciplinarias que procuren, a su vez, por comprender la cultura escolar como un objeto de apetencia epistemológica que requiere, necesariamente, la presencia y la fusión de diversos discursos académicos. De esta forma y a la manera expresada por Morin, Ciurana y Motta (2003), el lenguaje que se exhorta para pensar problemáticas complejas habrá de ser un lenguaje próximo y cercano a los trenzados problemas sociales, económicos, políticos y culturales que habitan en el mundo de la vida.

También es menester señalar algunas de las apuestas políticas y sociales existentes entre los maestros de la subregión pues, en medio de tantas calamidades, optan por quedarse en el territorio e intentar transformar la realidad que allí se gesta. En estas lógicas uno de los maestros decía: *“cuando pasé el concurso ocupé un buen puesto, tuve la oportunidad de elegir otro lugar; pero decidí quedarme aquí en mi tierra”* (PBCA05).

### **Las Grietas de la Pedagogía de la Memoria en la Cultura Escolar**

Difícilmente se podría afirmar la existencia de una única memoria, de una única manera de recordar o de una visión equívoca sobre aquello que se recuerda. Así, el narrar de la cultura escolar también está dado por el recuerdo que, sobre la cultura misma, tiene el maestro que ofrece su palabra y dona su narración. En estas lógicas López Álvarez y Quintero Mejía (2020), exhortan a pensar el ejercicio de la memoria como una posibilidad de encuentro entre el sujeto que dice su recuerdo, el sentir que le evoca el propio asunto recordado y las tramas que se gestan por parte de aquellos

quienes escuchan e interpretan el recuerdo en cuestión. La cultura escolar no es entonces un simple hacer en el presente, sino más bien un complejo hacer que, continúa y pluralmente, se va co-construyendo.

Así, procurar por el préstamo de un oído y el ofrecimiento de un oyente, en tanto se oferta la voz de un sujeto que narra, se constituye en un valioso quehacer de la escuela contemporánea. Las palabras, las narrativas y los relatos de un sujeto son, difícilmente, iguales a los decires y a las sensibilidades de otro sujeto, es decir, nuestras memorias son siempre memorias colectivas. Es entonces en aquella urdimbre interpretativa donde los miembros de una determinada comunidad van constituyendo y co-construyendo aquellas subjetividades que conforman la cultura escolar. No existe pues una narrativa que no clame por una otredad que a su vez la comprenda y con ello la reinterpreta una y otra vez. Bien se haría entonces en afirmar que la cultura escolar se vive en aquellos tiempos y en aquellos espacios que se configuran en una interpretación y un sentir del sujeto que habita el propio mundo de la escuela. Frente a esta idea, uno de los maestros narra: *"muchas veces pienso que yo no soy el profe que quiero ser, sino el profe que necesita ésta olvidada región"*. (PBCA03).

Nuestras memorias y nuestras culturas escolares son siempre culturas y memorias compartidas; no es el ocaso de los días de ayer, en cambio puede ser la génesis de nuevas y más grandes revoluciones de los días del mañana. En este sentido, el trabajo de la memoria le permite al sujeto, por un lado, saberse dueño de una herencia cultural para experimentar y por otro, le ayuda reconocerse como agente transformador de aquel mundo que cohabita con otras narraciones y con otras formas de interpretar la realidad. Así, el vínculo entre historia y memoria no es un mero asunto del pasado, sino una oportunidad del presente y un anhelo de futuro. Bien se podría afirmar que, de alguna extraña manera,

vivimos en aquellos tiempos que narramos y en aquellas culturas que acogemos, en tanto nos sabemos acogidos por ellas.

Se torna entonces pertinente y oportuno, pensar en una pedagogía de la memoria, en un ejercicio que vincule las reflexiones presentes y las elucubraciones pasadas, en un quehacer que advierta los tiempos venideros como un complejo entramado de tiempos que bien podrían resignificarse en los ámbitos escolares. En este sentido Mayorga, López, Romero y Portilla (2017), sostienen que:

la pedagogía de la memoria tiene dos retos fundamentales: por un lado, la puesta en marcha de propuestas pedagógicas alternativas que, partiendo de las memorias de las víctimas, permitan consolidar subjetividades individuales y colectivas capaces de decir nunca más a la naturalización de la violencia como estrategia de confrontación social, y a las prácticas de la ecología violenta derivadas de ella; y por otro, establecer, cuidar y promover relaciones de alteridad que privilegien la acogida y el cuidado del otro (p. 143).

En este caso, una pedagogía de la memoria es un importante bastión para cuidar y cultivar aquellas interpretaciones que vinculan al sujeto con el propio mundo de la vida, en tanto él se sabe artífice y protagonista de dicho mundo y de tales interpretaciones. La memoria deja entonces de ser un dato y se transforma en una experiencia, viva y vital, de la cultura que contiene a los sujetos que le narran, le escuchan y le experimentan. En torno a esta idea, un educador afirmaba que *"ningún maestro en la subregión del Bajo Cauca antioqueño puede hablar de cultura escolar, sino conoce la historia que se ha vivido en la propia subregión"* (PBCA05).

La narración, la memoria y la cultura escolar se dicen y se interpretan en complejas tramas, en vastos tejidos de sentido y en móviles significados que, a su vez, son otorgados

por los sujetos que en el mundo habitan. En palabras de Ricoeur (2006), cada miembro de la cultura “tiene la virtud de obtener una historia a partir de sucesos diversos o, si se prefiere, de transformar los múltiples sucesos en una historia” (p. 10).

En estas mismas lógicas y en procura de no repetir aquellos asuntos que duelen en los recuerdos, una práctica reflexiva de la memoria en la escuela podrá, sin lugar a duda, ayudar en la formación de sujetos menos indolentes y más solidarios, individuos que comprendan que la realidad de un hombre, puede ser también la realidad de todos los hombres y con ello procure por transformar la cultura escolar que le acoge. No existe entonces un recuerdo que crezca en el vacío, como tampoco existe un relato de dicho recuerdo, que no demande por la presencia de una alteridad que le escuche, le reconozca y le interpele. La memoria tiene pues aquella extraña virtud de ser, al unísono, en distintos tiempos, de no quedarse solo en el pasado y en cambio, fluir y movilizarse por tiempos que resultan distantes y lejanos a la linealidad de los tiempos cronos. En este sentido el tiempo de la interpretación es siempre, un tiempo fluctuante y en constante devenir, un tiempo que, a su vez, vincula a los sujetos inmersos en los relatos. De ahí la aseveración de Ferrarotti (2010), “si nosotros somos, si todo el individuo es la reapropiación singular de lo universal social e histórico que lo rodea, podemos conocer lo social a partir de la especificidad de una praxis individual” (p. 45).

Sabiéndose entonces conocedores de que la memoria no es una construcción totalitaria para recordar, sino un prisma de mil matices para interpretar, hemos de cuestionar, en tanto nos cuestionamos, por el cómo se está enseñando la memoria y cómo se está viviendo la cultura escolar en nuestras aulas y en nuestros claustros educativos. En esta línea se torna menester, a la manera expresada por Lomas (2011), pensar en la siguiente afirmación:

“urge mirar el mundo con los ojos de los olvidados, de quienes nacieron para perder, y urge vindicar el derecho a la memoria como un deber de justicia con las víctimas de tantas imposturas, de tantos silencios, de tantos maltratos, de tantos exilios y de tantas diásporas, de tantas cárceles, de tantas torturas y de tantas muertes” (p. 11).

Desde esta perspectiva, la reflexión pedagógica de la memoria se constituye, además, en una oportunidad para re-semantizar aquellas apuestas formativas que advierten en el relato, en la narración y en la memoria, una estrategia, intencional e intencional, para ayudar a configurar las identidades de los sujetos y a re-semantizar la problemática de la cultura escolar. Así pues, reconocer la memoria como elemento fundante de la identidad y por ende de la cultura, le demanda a la escuela y al sujeto mismo, el generar nuevos ámbitos académicos y metodológicos, en procura de comprender y transformar. Pensar entonces en los discursos y en las praxis de los sujetos que coexisten en una determinada cultura, se constituye, tal como lo afirma Ferreira y Mendes (2015), en herramientas valiosas para resignificar los procesos formativos que se gestan en el mundo de la escuela y en los territorios que la circundan. Desde una similar mirada, uno de los educadores afirmó: “*las memorias del territorio no están muertas, ellas conviven en cada uno de los actos de la gente que en el territorio habita*” (PBCA02). Así, pensar en el ejercicio de una pedagogía de la memoria, en la subregión del Bajo Cauca antioqueño, se constituye en importante bastión del quehacer escolar.

## Conclusiones

De conformidad con los análisis establecidos y en coherencia con la metodología planteada durante la investigación, se torna necesario advertir la importancia que, en procura

de comprender la cultura escolar, ha de brindarse a las voces de los maestros que habitan y deconstruyen el territorio que, a su vez, circunscribe la escuela misma. En este sentido los maestros sostuvieron que: “nuestras palabras no nacen solamente de nuestro quehacer educativo, sino más bien del sentir como propio, todo aquello que ocurre en el territorio” (PBCA01). Es decir, la cultura escolar no se encuentra dada, únicamente, por una u otra conceptualización; más bien habrá de entenderse como una praxis y un estar siendo en un lugar que es, a su vez, susceptible de ser transformado.

De igual forma el proceso investigativo logra evidenciar el arraigo y el sentido de pertenencia que existe en aquellas posturas políticas que, repetidamente, se hacen visibles en los discursos de los maestros de la subregión. De hecho, varios de ellos afirman con vehemencia y orgullo que, pudiendo trabajar en otros lugares, habían decidido quedarse en aquellos parajes que los había visto crecer y que anhelaban, desde su despliegue profesional, transformar en un mejor lugar para vivir. En

estas lógicas uno de los educadores señaló: “cuando pasé el concurso docente, muchos me decían que me fuera para otros lugares, pero que yo deseé quedarme aquí y trabajar por mi gente”. (PBCA02).

A su vez, las voces, las palabras y los relatos de los maestros convocados a la investigación, permitieron reconocer aquellas memorias que habitan en los discursos y en los propios quehaceres de los maestros de la subregión, exhortando a repensar aquellas palabras de Bordelois (2003), al sostener que “si la palabra sabe más de nosotros que nosotros mismos, es porque viene de una tradición de experiencia humana que nos supera en el tiempo y en el espacio” (p.23). Finalmente, fueron aquellos vínculos establecidos entre los maestros de la subregión con sus propias memorias, los que ayudaron a comprender que la cultura profesional del Bajo Cauca antioqueño, se torna en una labor que trasciende, por mucho, las visiones mecánicas y lineales de la realidad, en cambio exhorta a pensar la complejidad social, política y cultural que se co-construye en el territorio mismo.

## Referencias

Acevedo, Victoria Eugenia, & Restrepo, Lucía. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 301-319. Retrieved June 30, 2020, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2012000100019&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2012000100019&lng=en&tlng=es).

Adorno, T (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata

Arias Gómez, D. H. (2018). Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado en Colombia. (Spanish). *Educación y Ciudad*, 25-38. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n34.2018.1867>

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bordelois, I. (2003). *La palabra amenazada*. Buenos Aires, Argentina: El Zarzal



- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chávez Salazar, J. M., Ortiz Arcos, G., & Martínez Hoyos, M. F. (2016). Docentes amenazados en el marco del conflicto armado colombiano. *Plumilla Educativa*, 18(2), pp. 163-188. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.18.1963.2016>
- Delory-Momberger, C. (2015) *La condición biográfica: ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Di Leo, P. F. (2011). Violencias y climas sociales en escuelas medias: experiencias de docentes y directivos. (Spanish). *Educacao e Pesquisa*, 37(3), 599-612. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000300010>
- Ferrarotti, Franco (2010). "Sobre a autonomia do método biográfico", en A. Nóvoa y M. Finger (orgs.) *O método (auto) biográfico e a formação*, Natal, rn: edufrn; San Pablo: Paulus, pp. 31-57.
- Ferreira Bolognani, m. s., & Mendes Nacarato, a. (2015). Las narrativas de vida como prácticas de (auto)formación de maestras que enseñan matemáticas. (Spanish). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 171-193.
- Gadamer, H.-G. (1991). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Galeano Marín, M. E. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada. Medellín: La Carreta.
- Gonzales, L. (1999). *Pueblo en vilo*. México: Fondo de cultura económico.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambian los profesores)*. Madrid: Morata.
- Lomas, C. (2011). Tiempo de olvidos, tiempo de memoria. En C. Lomas (coord.). *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria* (pp. 9-20). Barcelona: Octaedro.
- López Álvarez, S y Quintero Mejía, M. (2020). Lugares de memoria en Colombia: desafíos de la memoria ejemplar. *Hallazgos*, 17(34), 209-240. DOI: <https://doi.org/10.15332/2422409X.5243>
- Mayorga, M. C. A., López López, Á. M., Romero Lancharos, L. C., Alexandra Muñoz, K., & Portilla, J. A. A. (2017). Para la guerra nada: pedagogía, narrativa(s) y memoria(s). (Spanish). *Educación y Ciudad*, 33, 139-150. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1656>
- McEwan, H. y Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu
- Mélich, J. (2016). *La prosa de la vida*. Barcelona, España: Fragmenta.
- Morín, E., Ciurana, R y De Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona, España: Gedisa.
- Nussbaum, M. (1997). Capabilities and Human Rights. *Fordham*, 66(2), 273-300. <http://ir.lawnet.fordham.edu/flr/vol66/iss2/2>
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ramírez-López, C. A., & Arcila-Rodríguez, W. O. (2013). Violencia, conflicto y

agresividad en el escenario escolar.  
(Spanish). *Educación y Educadores*, 16(3),  
411-429.

Ricoeur, P. (2006). *La vida: Un relato en busca de narrador*. Buenos Aires: Ágora.

Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de antropología social*, 16, 175-212.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Graó

Suárez, D. (coord.) (2011) Narrativa(s), (auto)biografía(s) y formación. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre. Universidad de Antioquía. Facultad de Educación.

Valdés-Morales, R., López, V. y Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>