

Reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente para la construcción de una cultura de paz en Colombia

Teacher recognition and pacifist empowerment for the construction of a culture of peace in Colombia

Alberto Galindo Arévalo*

Recibido: 1 de diciembre de 2021 **Aceptado:** 29 de marzo de 2022 **Publicado:** 31 de enero de 2023

To cite this article: Galindo, A. (2023). Reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente para la construcción de una cultura de paz en Colombia. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 71-93. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.13909>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.13909>

RESUMEN

Este artículo se propone analizar la praxis intersubjetiva de reconocimiento recíproco, así como las actitudes y prácticas de empoderamiento pacifista del docente que labora en colegios públicos de Bogotá, como una contribución a la construcción de una cultura para la paz, clave fundamental para la formación de una nueva generación más pacífica en este tiempo de posconflicto que vive Colombia. Para abordar esta temática se empleó una metodología cualitativa denominada “Producciones Narrativas”, con la cual no se objetivó ni subsumió al docente al poder del investigador o del objeto de estudio, sino que contribuyó a reconocer su voz y su experiencia como parte de la complejidad de la realidad estudiada. Los veinte relatos narrativos elaborados fueron construidos conjuntamente entre el docente y el investigador, generando un conocimiento situado, parcial y encarnado, con el cual se exploró, comprendió y evaluó la temática investigada. Estos relatos expresan un sentir no solo individual sino colectivo del fenómeno estudiado, por lo que en el análisis y discusión se pudieron articular con los textos académicos consultados en el marco conceptual. Como resultado de esta investigación se evidenció la responsabilidad que tiene el docente en la construcción de la cultura de paz que, mediante una educación humanista centrada en su dignidad e integridad, en el respeto a la diferencia y diversidad, en la resolución pacífica de los conflictos, haga ruptura con los enfoques utilitaristas de una educación por competencias, como la que se está implementado en los colegios públicos.

Palabras clave: papel del docente; cultura de paz; educación para la paz; producciones narrativas

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the intersubjective praxis of reciprocal recognition, as well as the attitudes and practices of pacifist empowerment of teachers working in public schools in Bogotá, as a contribution to the construction of a culture for peace, a fundamental key for the formation of a new and more peaceful generation in this post-conflict period in Colombia. To address this topic, a qualitative methodology called “Narrative Productions” was used, which did not objectify or subsume the teacher to the power of the researcher or the object of study, but contributed to recognize his voice and experience as part of the complexity of the studied



*Alberto Galindo Arévalo [0000-0001-6824-6312](https://orcid.org/0000-0001-6824-6312)

Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá (Colombia)

agalindoal@educacionbogota.edu.co

reality. The twenty narrative accounts elaborated were constructed jointly by the teacher and the researcher, generating a situated, partial and embodied knowledge, with which the researched topic was explored, understood and evaluated. These stories express not only an individual but also a collective feeling of the phenomenon studied, so that in the analysis and discussion they could be articulated with the academic texts consulted in the conceptual framework. As a result of this research, the responsibility of teachers in the construction of a culture of peace was evidenced, through a humanistic education focused on their dignity and integrity, on respect for difference and diversity, on the peaceful resolution of conflicts, making a break with the utilitarian approaches of an education by competencies, such as the one being implemented in public schools.

Keywords: teacher role; culture of peace; peace education; narrative productions

1. INTRODUCCIÓN

El tema que se desarrolla en este artículo de investigación, sobre el reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente para construir cultura de paz, está contextualizado en la realidad social colombiana, la cual ha vivido en las últimas décadas de su historia una situación de violencia sociocultural y política marcada por la inequidad y la exclusión, pero también por un anhelo de paz después de la firma de los acuerdos de paz entre el Gobierno y la guerrilla de las FARC-EP en el año 2016 (Zuluaga, 2009).

Ser docente en este contexto y específicamente en colegios públicos ubicados en la periferia de Bogotá es una experiencia que implica múltiples desafíos, que condicionan su labor educativa a nivel personal y profesional. Preguntar a los docentes sobre sus vivencias de reconocimiento y sus prácticas de empoderamiento pacifista se constituye en una invitación a reflexionar de manera crítica su praxis educativa en la construcción de la paz desde la educación.

Actualmente hablar una cultura para hacer las paces, como refiere Martínez (2001), se ha convertido en un referente importante para la construcción de una educación para la paz. La violencia social se reproduce dentro de la escuela de múltiples formas y los docentes no son ajenos a esta situación, pero ellos pueden ser un factor de cambio en la construcción de la paz; una paz que no es perfecta sino “imperfecta”, en cuanto es un proceso inacabado, procesual, dinámico y en constante construcción como plantea Muñoz (2001). Los docentes son actores centrales en el proceso educativo y en la construcción de una cultura para hacer las paces, por tanto, el reconocimiento recíproco (Honneth, 1997) y su empoderamiento pacifista (Muñoz, 2005) es una de las claves importantes para transformar la actual cultura violenta que vive el país.

El docente, con todo y el desprestigio a que ha sido sometido por la lógica economicista de la educación, sigue teniendo un papel central en el proceso de acompañamiento y construcción de las miradas sobre el mundo y la realidad (Castillo Aguilar, 2019, p. 94). Es urgente, por tanto, replantear su figura y su labor desde un lugar que lo reconozca y lo empodere, valorando el papel que representa como intelectual y modelo de vida para los estudiantes, en medio de una situación de violencia y conflicto sociocultural como la que vive Colombia. Es por ello, que como sostiene Sofía Herrero, que

si queremos transformar la cultura de la violencia que nos impregna en una cultura de paz, hemos de aunar esfuerzos porque la base en que se asienta la educación y toda su estructura sean

en sí misma pacíficas, y, consecuentemente, eduque a los seres humanos en la responsabilidad para el mutuo entendimiento, justicia y la paz. (2012, p. 30)

2. MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

El desafío que enfrenta Colombia para construir efectivamente una cultura para hacer las paces requiere de decisiones y acciones concretas, que pasan necesariamente por el papel que juega la educación en la sociedad, reconociendo a la escuela y al docente, como elementos medulares en su consolidación (Martínez Guzmán, 2005). Ser docente en este contexto implica tensiones e incertidumbres que condicionan su identidad personal y profesional, su forma de relacionarse, su desempeño laboral y la manera como concibe la educación.

Desde esta perspectiva, Martínez et al. (2009, pp. 100-105) resaltan las siguientes actitudes, que contribuyen a la construcción de alternativas pacíficas y que son importantes para una educación para la paz: a) el uso de la cooperación, que fortalece las relaciones intersubjetivas buscando aspectos en común en beneficio de intereses colectivos e individuales; b) la empatía, como una nueva forma de percibir las cosas y las personas, buscando intereses en común y cooperación; c) los nuevos usos del poder, a partir del amor y el respeto; d) el reconocimiento recíproco, para buscar el entendimiento con los otros desde la valoración y la aceptación; e) el empoderamiento pacifista, para afrontar las situaciones de conflicto y violencia regulándolas pacíficamente; f) el valor de la comunicación pacífica; g) la responsabilidad de las cosas que se hacen, se dicen o se callan, para llevar a cabo un actuar justo.

De estas actitudes, dos son fundamentales para los fines de esta investigación: el reconocimiento recíproco y el empoderamiento pacifista. Estas actitudes potencian a las otras, les dan sentido y orientación. Desde esta perspectiva, la presente investigación se articula a nivel teórico entorno a estos dos ejes temáticos: por un lado, el reconocimiento recíproco del docente, siguiendo los planteamientos de Honneth (1997); y por otro lado, su empoderamiento pacifista, siguiendo la línea planteada por Muñoz (2005).

2.1. El reconocimiento recíproco como una contribución a la construcción de la paz imperfecta

El reconocimiento lo definen Bush y Folger (1996) como la capacidad de valorar y ser sensible a las situaciones de vida y a las capacidades humanas comunes de las otras personas de una manera recíproca. En esto radica la importancia de la práctica del reconocimiento recíproco en la educación para la paz, porque considera a los demás seres humanos como interlocutores válidos, no desde la tolerancia sino desde la valoración e inclusión del otro, al aceptarlo desde su integridad física, geográfica y cultural, en sus derechos y deberes y en sus diversas formas de vivir la vida. En este aspecto, el reconocimiento se vincula con la empatía (Martínez Guzmán et al., 2009, p. 102), clave importante para generar alternativas de transformación no violentas y elemento importante para la valoración de la identidad e integridad de las personas.

La situación social que vive Colombia requiere una educación para la paz que reconozca y forme sujetos pacíficos. A la escuela como territorio de paz se le otorga esta responsabilidad, la

cual recae sobre el docente como sujeto intelectual, quien debe estimular y potenciar en sus estudiantes el sentido crítico en medio de la incertidumbre del posconflicto. Afirma Giroux (1990), que los docentes

deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación. (p. 36)

Ante este panorama surge la pregunta sobre ¿qué reconocimiento tiene el docente hoy en Colombia? Para responderla se analizaron las experiencias docentes, a partir de los tres estadios de reconocimiento recíproco postulados por Honneth (2010, p. 30): 1) el reconocimiento de la integridad física, que se fundamenta en relaciones basadas en el amor y en el afecto, potenciando la autoconfianza de las personas; 2) el reconocimiento de los individuos que forman parte de una comunidad y son poseedores de derechos, que deben ser reconocidos tanto jurídica como socialmente, potenciando el autorrespeto y la integridad de las personas; 3) el reconocimiento a las diferentes formas de vida, que se fundamenta en la solidaridad con las particularidades propias de cada persona, potenciando la autoestima gracias a la aprobación solidaria de los otros. Mediante estos tres estadios de reconocimiento recíproco experimentados a partir de relaciones intersubjetivas, se puede garantizar la dignidad e integridad de las personas y su autorrealización.

Para Honneth estos tres estadios de reconocimiento se originan y están ligados a tres formas de menosprecio que afectan la integridad de las personas: en su autoconfianza mediante la humillación física; en su autorrespeto por la privación de derechos y la exclusión social; y en la autoestima por el desdén a la dignidad del sujeto social y sus diversas formas de autorrealización como persona o como colectivo (1997, p. 161-164; 2010, p. 20). Para este autor, el menosprecio es un desconocimiento radical de la dignidad humana, una instrumentalización y despersonalización del sujeto a favor de los intereses económicos propios de la sociedad capitalista (Honneth, 2007, p. 136). Estas experiencias de menosprecio generan e intensifican los diversos conflictos sociales, por lo que la lucha por el reconocimiento se constituye en el motor del cambio social (Comins Mingol et al., 2011, pp. 107-108).

Por tanto, el análisis y visibilización de las diferentes formas de menosprecio contribuyen a denunciar la violación sistemática que sufre el docente en su dignidad como persona y como profesional. Analizar las causas del menosprecio de los docentes y los escenarios en donde se generan son la clave para sentar las bases de la lucha por su reconocimiento recíproco. El docente, al luchar por su reconocimiento asume una actitud performativa que lo lleva a un cambio de actitudes y percepciones frente a la situación social y personal de sus educandos y demás miembros de la comunidad educativa. De esta manera, la escuela se convierte en el espacio concreto para la transformación social, porque, aunque está permeada por la violencia, también es un lugar para fomentar los valores de paz y reconciliación desde el reconocimiento recíproco de las personas implicadas en el proceso educativo.

2.2. El empoderamiento pacifista

El reconocimiento recíproco está vinculado directamente con el empoderamiento pacifista de aquellas capacidades, que tienen las personas y los colectivos, para regular las situaciones de con-

flicto sin el uso de la violencia. El concepto empoderamiento tiene su origen en las reivindicaciones feministas, que buscan que las mujeres reconstruyan sus poderes para luchar por su reconocimiento y sus derechos frente a una sociedad patriarcal que las violenta y las margina (Martínez Guzmán et al., 2009). Para Martínez (2005, p. 133) empoderamiento significa recuperar los poderes y las capacidades para sentirse valorado como persona de una manera pacífica y no violenta. Por consiguiente, se habla en las investigaciones para la paz, no de cualquier tipo de empoderamiento sino de un “empoderamiento pacifista”. Este concepto fue propuesto por Francisco Muñoz y los investigadores del “Instituto de la Paz y los Conflictos” de la Universidad de Granada como

un reconocimiento de las realidades, prácticas y acciones pacifistas y sus capacidades para actuar y transformar su entorno más o menos cercano. Como promover la creación de redes entre todos los actores que de una u otra forma tienen intereses en promocionar la paz. (Muñoz et al., 2005, p. 124-125)

El empoderamiento pacifista plantea un doble reto a la educación para la paz: por una parte, conlleva un trabajo de concienciación y asunción del poder personal, y de las capacidades que contribuyen al reconocimiento de la propia dignidad e integridad recuperando la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima; y por otra parte, responsabiliza a las personas como actores sociales, a crear las condiciones y las oportunidades para que otros seres humanos puedan desarrollar sus capacidades y ser sujetos de su propio desarrollo en la construcción de una convivencia pacífica. En este sentido, la educación para la paz se constituye en el escenario propicio para deconstruir, mediante la toma de conciencia crítica, esas capacidades productoras de violencia y reconstruir, desde el empoderamiento pacifista, las capacidades para construir la paz desde la no violencia.

La educación, que etimológicamente indica guiar y conducir, como sostiene Martínez (2005), debe orientar a los seres humanos para que dejen de actuar violentamente y comiencen a conducirse de una manera pacífica, con cuidado y justicia; pues los seres humanos tienen las capacidades y las competencias para ello. Desde esta óptica, la educación para la paz debe crear las condiciones para que, tanto los estudiantes como los docentes y en general todos aquellos implicados en la formación y construcción de una cultura para hacer las paces, se empoderen pacíficamente y desarrollen sus potencialidades y capacidades para convivir en paz, más allá de las estructuras violentas en que estén inmersos.

El docente no es ajeno a la cultura violenta, sobre todo en un país como Colombia, que lo convierte muchas veces en una persona autosuficiente, egoísta e indolente ante la situación de sus estudiantes y del contexto en general. Por lo que al empoderarse pacíficamente se compromete a reconocer y cambiar esas actitudes y comportamientos que alimentan la cultura violenta, al mismo tiempo que potencia la capacidad de respeto, compasión y cuidado, que contribuyen a la construcción de una cultura para hacer las paces en la escuela y en el entorno en donde se desempeña como persona y como profesional.

3. MARCO METODOLÓGICO

Para esta investigación se empleó un dispositivo metodológico denominado “Producciones Narrativas” (Balasch y Montenegro, 2003; Biglia y Bonet-Martí, 2009; Pujol y Montenegro, 2013),

como metodología cualitativa de corte narrativo que busca conocer los fenómenos sociales desde una perspectiva subjetiva, intersubjetiva y contextual, a través de la voz y experiencia de los participantes sobre los temas estudiados. Esta metodología contribuye a no objetivar ni subsumir al participante al poder que ejerce el investigador o el mismo objeto de estudio, sino a reconocer su voz y su experiencia como parte de la complejidad de la realidad estudiada. El producto generado es un relato narrativo construido conjuntamente entre el participante y el investigador.

Para poner en marcha esta metodología se invitó a participar a un grupo de docentes que laboran en colegios públicos de la periferia de Bogotá, presentándoles los objetivos de la investigación y motivándolos a tomar parte en este estudio. Con cada uno de ellos se programó una sesión de diálogo, de manera individual. Esta sesión se realizó telemáticamente, orientada por medio de una pauta o guion que remitía a los objetivos de la investigación, y que por medio de preguntas abiertas recogía los aspectos o ejes temáticos más significativos del tema a estudiar. Esta sesión fue grabada, con el consentimiento de los docentes, para facilitar su posterior proceso de textualización. Después de cada sesión, el investigador realizó una primera textualización de los temas abordados en la conversación, de forma clara y comprensible, utilizando sus propios recursos lingüísticos y tratando de ser lo más fiel posible a la visión y forma de narrar del docente. El relato narrativo, producto de esta textualización, se presentó al docente para que lo revisara, lo corrigiera, rectificar o clarificar aspectos que no correspondieran con su visión del fenómeno. Este proceso llevó en algunos casos más de una sesión. Concluido el proceso de correcciones y aclaraciones se dio por finalizado el relato narrativo, con la aceptación expresa del docente, quien reconoció que la narración generada, por medio de esta metodología, plasmaba su visión personal del tema estudiado.

Se elaboraron veinte relatos narrativos con los cuales se pudo explorar y analizar las experiencias de reconocimiento y las prácticas de empoderamiento pacifista de los docentes, como un conocimiento situado y encarnado de su labor educativa. Por lo tanto, es importante aclarar que los relatos narrativos elaborados, no representan los rasgos esenciales de los docentes participantes, ni son un informe minucioso de su experiencia o postura frente al tema, por el contrario, son el producto de su flexibilidad y de su comprensión sobre este fenómeno, que contribuye a refutar, diversificar y complejizar, desde una mirada situada las diversas narrativas que se han elaborado sobre el tema (Piper y Montenegro, 2017). En consecuencia, el conocimiento generado por medio de estos relatos está necesariamente encarnado de una manera parcial en el contexto sociocultural en el que se elaboraron y corresponden a una expresión y un sentir, no solo individual sino colectivo del fenómeno estudiado por su carácter heteroglósico y responsivo (Pujol y Montenegro, 2013, p. 21), por lo que están abiertos a entablar un diálogo performativo con los textos académicos consultados en el marco conceptual.

Mediante esta metodología los docentes se involucraron activamente en la producción de sus relatos, mediante el diálogo que se estableció con el investigador y las posteriores correcciones y aportes al texto. De esta manera, esta metodología responde en sí misma al objetivo de esta investigación por su carácter procesual, abierto y creativo, que reconoce y empodera al docente, al cuestionarlo y hacerlo reflexionar sobre su praxis educativa a la luz de los planteamientos investigados.

Los relatos narrativos fueron elaborados por docentes de aula, docentes orientadores y directivos docentes coordinadores, quienes relatan, desde su experiencia personal y educativa, la manera como hacen frente a las situaciones de conflicto y violencia social y escolar que afrontan en su cotidianidad laboral, así como sus vivencias de reconocimiento recíproco y sus prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista desde su rol como educadores, en su empeño por construir una cultura de paz desde un educación humanista.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RELATOS NARRATIVOS DE LOS DOCENTES

El análisis de los relatos narrativos de los docentes se llevó a cabo en dos niveles: el primer nivel de análisis se realizó en la construcción, revisión, textualización y co-escritura del relato narrativo de manera individual con cada uno de los docentes participantes, por lo que, como afirman Schöngut y Pujol (2015) los relatos se construyen al tiempo que se analizan; por consiguiente, el segundo nivel de análisis se efectuó no sobre ellos sino a partir de ellos, a la luz del marco conceptual. Este análisis se realizó bajo cuatro ejes temáticos enmarcados en: a) la realidad personal, social, cultural y laboral que viven los docentes del sector público que laboran en colegios de la periferia de Bogotá; b) la praxis intersubjetiva de reconocimiento docente; c) las prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente; d) las experiencias de educación, cultura de paz y desempeño del rol docente.

4.1. Contexto personal, sociocultural y laboral del docente

Los colegios distritales en donde laboran los docentes participantes en esta investigación están ubicados en localidades del sur de Bogotá caracterizadas por situaciones de pobreza, marginación, desempleo, violencia, desplazamiento forzado e inmigración. La población estudiantil pertenece a los estratos socioeconómicos más bajos. Constata el profesor Rodrigo que:

En estos sectores sociales la violencia estructural se ve muy acentuada, porque un gran porcentaje de su población no cuenta con los medios básicos de subsistencia, no hay oportunidades laborales, ni tienen vivienda propia. Muchos de ellos buscan el espacio de la institución educativa, no para que sus hijos aprendan o generen un espacio de conocimiento, sino porque al estar en el colegio les asegura una ayuda económica por parte del Estado o un refrigerio. (Relato Narrativo, profesor Rodrigo)

La violencia en el contexto colombiano no se reduce al conflicto armado o al contexto social y político inequitativo y discriminatorio, la gran mayoría de la población vive en ambientes donde es común reaccionar de forma agresiva ante diferencias y discrepancias, por lo que la respuesta violenta se ha convertido en una forma de vivir con los otros. La profesora Edna afirma que los estudiantes

en algunos casos [...] actúan de manera hostil para satisfacer las expectativas de sus padres o de personas allegadas que los motivan o los impulsan a reaccionar así. He tenido casos de niños que manifiestan que sus papás los animan a golpear a los compañeros o a ser groseros, pues, según ellos, de esta manera podrán obtener el respeto de sus pares. (Relato Narrativo, profesora Edna)

Como se puede apreciar, el ámbito escolar no escapa a esta realidad violenta y conflictiva que vive el país, las “Encuestas de Clima Escolar y Victimización”, que se aplicaron en colegios públicos y privados de Bogotá en el 2013 (SED, 2013) y en el 2015 (SED, 2016), reflejaron las problemáticas de convivencia más comunes, entre las cuales se encuentran amenaza violenta, peleas físicas, discriminación por la orientación sexual, acoso escolar, acoso sexual, agresión verbal y gestual, hurtos, consumo y microtráfico de sustancias psicoactivas, por lo que en los colegios públicos se observa una creciente agresividad entre los estudiantes.

Toda esta realidad violenta en la que viven mis estudiantes se refleja en el ámbito escolar de muchas maneras. En el colegio encontramos todo tipo de violencia: física, verbal, psicológica, económica, de género. Esta violencia se refleja, por ejemplo, en el fenómeno del “bullying” o acoso escolar, que se ha convertido en una práctica cotidiana y generalizada en el colegio, por medio de la cual los estudiantes marcan sus esferas de poder. Esta situación de acoso escolar deja una huella profunda en ellos. (Relato Narrativo, profesora Luz Mery)

A este respecto, Parra (2016) afirma que el conflicto social y familiar se refleja de manera cruda en la escuela, en donde se reproducen situaciones de violencia, exclusión, autoritarismo, maltrato, agresión e intimidación que afectan la convivencia escolar. Por eso se hace tan importante trabajar por la instauración de una cultura de paz desde la educación, como un compromiso ético para transformar la escuela y la sociedad, involucrando a los docentes, estudiantes y padres de familia en la búsqueda de formas pacíficas de relacionarse para disminuir las actitudes de violencia. La cultura de paz se constituye, por consiguiente, en un desafío para la educación y para los docentes, pues ellos son los encargados de traducir, orientar y desarrollar estas nuevas pautas de comportamiento en los estudiantes. Sostiene Camargo (1997) que así como en la escuela se encuentra las semillas de la violencia también están las semillas de la paz.

Los docentes vislumbran dos formas de afrontar los conflictos que se generan con los estudiantes en el contexto educativo: por un lado, la mediación, la escucha activa, el diálogo, la validación de emociones; por otro lado, una forma legalista, pues, algunos optan por derivar a otros estamentos, como orientación escolar o coordinación las situaciones que los desbordan, ciñéndose al conducto regular establecido en el Manual de Convivencia de las instituciones educativas. Son dos visiones diferentes de afrontar las situaciones conflictivas, una empática y otra legalista. A este respecto, la profesora Luz Mery comenta que

La maestría [...] contribuyó mucho a cambiar esta visión tan legalista de solucionar los conflictos en la escuela. [...] Por ello, ante los conflictos escolares busco que los niños comprendan que es normal que haya conflictos en las relaciones interpersonales, pues somos diferentes, opinamos y vemos el mundo de manera diferente y que eso nos pasa a todas las personas. He comprendido que mi papel ante los conflictos, que tienen los estudiantes en el ámbito escolar, es la de ser mediadora. Busco que los estudiantes encuentren una solución y si les cuesta trato de ayudarles a encontrarla de una manera negociada. (Relato Narrativo, profesora Luz Mery)

Martínez et al. (2009) se preguntan “¿Por qué da siempre la sensación de que la violencia es más habitual que la paz? ¿Por qué decidimos escoger la violencia cuando también disponemos de otras opciones basadas en la paz?” (p. 99). Y responden, citando a Cascón (2001), que esto se debe a un modelo de educación competitiva y al influjo de los medios de comunicación que

han naturalizado, hasta el hecho de normalizar este tipo de actitudes y respuestas, generando en las personas patrones de conducta violentos. Los modelos educativos de corte utilitarista incrementan esta situación de violencia cultural y simbólica, pues, cimentan su dinámica en una educación por competencias desde una perspectiva mercantilista y una racionalidad técnico-pragmática, relegando a un segundo plano el fin último de la educación como es la formación del ser humano en su dignidad e integridad base fundamental para construir una sociedad justa y en paz. De tal forma que

la formación por competencias que se viene implantando en las instituciones educativas del país, es uno de los problemas que afecta a la educación. Importan más las competencias, [...] que los temas y los conceptos disciplinares, con la finalidad de formar mano de obra barata al servicio del sistema económico. Este modelo de formación se constituye en un factor de violencia hacia los estudiantes, pues es excluyente y discriminatorio. Competir alimenta esa cultura que tenemos de querer ser mejores que los otros, hacer las cosas por encima de los otros no importando las consecuencias. (Relato Narrativo, profesor Julián)

En este sentido, analizar y reflexionar el papel de la escuela y del docente en un contexto de posconflicto como el que vive Colombia es un proceso complejo y exigente, que implica: por un lado, deconstruir las políticas públicas sobre educación que se viene desarrollando en el país, orientadas desde un enfoque utilitarista que privilegia la competencia y la productividad por encima de las capacidades de la individuos y su dignidad; y por otro lado, reconstruir el reconocimiento intersubjetivo y el empoderamiento pacifista de los docentes, quienes se han visto relegados a ser funcionarios de la educación o a nadar contracorriente en medio de una sociedad violenta que margina y amenaza a quienes buscan un cambio y luchan por construir una cultura de paz, que aunque imperfecta es una alternativa en contra de la cultura de la violencia.

4.2. Praxis intersubjetiva de reconocimiento docente

En los relatos narrativos los docentes manifiestan la necesidad de rescatar su dignidad e integridad fracturada por el menosprecio a su labor, que les ha hecho perder protagonismo como agentes de cambio en la sociedad, convirtiéndolos en funcionarios que reproducen los valores sociales del sistema capitalista, en donde los estudiantes se han convertido en clientes y el docente en un administrador educativo. Giroux (1990) sostiene que esta situación se debe a la

la proletarianización del trabajo del profesor, es decir, la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas. (p. 172)

Las exigencias que el Estado y la sociedad hacen a la escuela y al docente contrastan con la percepción negativa que se tiene, principalmente, de la educación pública, que en el último tiempo ha perdido reconocimiento social, debido al bajo rendimiento académico de los estudiantes, a las situaciones convivenciales conflictivas que se viven en los colegios y a la alta exigencia de las políticas públicas basadas en estándares de calidad determinados por organismos nacionales e

internacionales, que ven al docente como el responsable de la mala calidad educativa, reflejada en los bajos resultados obtenidos en pruebas estandarizadas aplicadas a los estudiantes. Considera la profesora Avril que

Esta falta de reconocimiento con la docencia en general [...], se hace más evidente en algunos escenarios sociales en los que se busca desprestigiar y estigmatizar nuestra labor docente, por considerar que no estamos haciendo lo suficiente para formar bien a los estudiantes, olvidando que la educación es un trabajo que comienza en la familia, y en donde la sociedad y el Estado tienen que participar. Pero se le asigna toda la responsabilidad, de la buena o mala educación de los estudiantes, a los docentes y a la escuela, sobre todo a la educación pública. Por lo que considero que el trabajo de los docentes no está siendo realmente reconocido en todo su valor social. (Relato Narrativo, profesora Avril)

La falta de reconocimiento social e institucional repercute en el “malestar docente” y se caracteriza por bajos niveles de autoestima y altos índices de estrés que viven los docentes, producto de una sobrecarga laboral, exceso de tareas administrativas y disciplinarias, así como ambientes conflictivos que generan desmotivación e inconformidad dentro de las instituciones educativas, afectando la salud física, psicológica y emocional, e incrementando las incapacidades laborales.

Ante este panorama surge la pregunta sobre ¿qué experiencias de reconocimiento tiene el docente que trabaja en los colegios públicos de la periferia de Bogotá? Para responder a este interrogante se articularon las experiencias expuestas por los docentes en sus relatos narrativos con los postulados de la teoría del reconocimiento recíproco que propone Honneth (1997).

4.2.1. Estadios del reconocimiento docente que contribuyen a su identidad personal y profesional

Honneth postula tres estadios de reconocimiento, como se detalló en el marco conceptual. Con referencia al primer estadio, en los relatos narrativos se evidencia el amor y el aprecio que los docentes tiene por su profesión. El profesor Julián manifiesta:

Estoy orgulloso de ser docente, me satisface mucho lo que hago y tengo claro el papel que cumplo en el contexto educativo. Esto hace que entienda cuál es mi función en el colegio y me desempeñe de la mejor manera. (Relato Narrativo, profesor Julián)

Puesto que como refiere el profesor Rodrigo:

Los docentes no solo acompañamos un proceso académico, también somos consejeros, psicólogos, padres sustitutos y cuidadores que complementamos el proceso formativo de estos muchachos. (Relato Narrativo, profesor Rodrigo)

Otro factor de reconocimiento se constata en las expresiones de apoyo, respaldo, colaboración y afecto de los compañeros, directivos y padres de familia hacia los docentes. Este reconocimiento se manifiesta cuando se confía en las actitudes y potencialidades de los docentes para desempeñar una labor específica dentro de la institución educativa.

Con referencia a las expresiones de reconocimiento por parte de padres de familia y comunidad en general manifiesta la profesora Gloria que

Existen papás que son muy agradecidos, que reconocen, respetan y aprecian la labor que como docente desarrollo con sus hijos. Saben que mi labor no se limita a una hora de cátedra, sino que busco formar a los niños en mil cosas todo el tiempo; desde que ingresan al aula les estoy enseñando a saludar, a ser responsables de sus cosas, a mantener su aseo personal, a cuidar y autocuidarse, que en preescolar es algo básico y fundamental. (Relato Narrativo, profesora Gloria)

Estas diversas manifestaciones de reconocimiento consolidan la autoconfianza de docentes contribuyendo a reafirmar su identidad personal y profesional.

Con referencia al segundo estadio, los docentes se reconocen como personas y profesionales que forman parte de una comunidad educativa y gozan de plenos derechos jurídicos y sociales, como estabilidad laboral al estar vinculados en propiedad y oportunidades de formación y capacitación ofrecidas por la Secretaría de Educación de Bogotá, con las que han podido realizar estudios de posgrado y otras especializaciones.

A este respecto es importante destacar el reconocimiento que recibe el docente en los colegios, cuando desempeña su rol de una manera responsable y comprometida, en la búsqueda de fines comunes para el buen desarrollo de la labor educativa. La profesora Claudia narra que

Una experiencia de reconocimiento que resalto es el reto que me dieron de asumir el curso segundo de primaria que no tenía docente, pero en el cual había dos estudiantes muy conflictivos que dominaban al grupo y eran agresivos tanto con el docente como con los compañeros. [...] pues yo soy reeducadora y era la persona indicada para asumir este tipo de grupos difíciles a nivel disciplinario y convivencial. [...] esa ha sido una oportunidad de reconocimiento para demostrarme a mí misma y a la institución que tengo las capacidades para ello. (Relato Narrativo, profesora Claudia)

Con referencia al tercer estadio, los docentes dignifican su labor, no solo por el reconocimiento de su papel como actores fundamentales en los procesos de formación de las nuevas generaciones, sino por su posicionamiento y valoración social como garantes de la defensa de la educación pública como derecho para todos. El docente cuenta con garantías legales, consignadas en la Constitución Nacional, en cuanto a su derecho a la movilización social y al paro, así como la posibilidad de hacer parte de una agremiación sindical que defienda sus derechos y los de la educación pública. De esta manera potencian su autoestima, ya que, al saberse y sentirse valorados socialmente reconocen y valoran sus propias capacidades y potencialidades, gracias a la aprobación solidaria e intersubjetiva de los otros personas y estamentos sociales.

4.2.2. Causas del menosprecio a los docentes como formas de vulneración de su identidad

En los relatos narrativos los docentes exponen el menosprecio, que han tenido que experimentar a nivel personal y laboral, las cuales se manifiestan mediante acciones, actitudes y políticas pú-

blicas, que van en detrimento de su dignidad e integridad, poniendo en entredicho los objetivos y fines de una educación que pretende ser el baluarte de la paz en este tiempo de posconflicto que vive Colombia.

La primera forma de menosprecio es la humillación física, que deteriora la confianza del docente al vulnerar sus capacidades intelectuales, emocionales, físicas y materiales. Este tipo de menosprecio lo viven los docentes en la práctica de su ejercicio laboral y educativo cuando se subvaloran y se menosprecian sus esfuerzos y compromisos dentro de la institución escolar. Comenta la profesora Avril que

La labor docente con todas las satisfacciones que tiene no es una tarea fácil, y mucho más en estos tiempos. Lo experimento en mi labor diaria, no solo por la situación sociocultural de mis estudiantes, sino por otros factores como la masificación de las aulas, grupos numerosos de estudiantes para enseñarles en espacios pequeños. [...] Estos factores, entre otros, vulneran mi salud física, pero también mi salud emocional. [...] incrementando el estrés laboral. (Relato Narrativo, profesora Avril)

Estas situaciones de malestar docente y falta de reconocimiento se pueden constatar en las encuestas realizadas a los docentes de Bogotá en el año 2009 (Londoño Botero et al., 2011) y en el año 2015 (Tognato y Sanandres, 2015), en donde se evidencia que, aunque la gran mayoría de los docentes de los colegios distritales están satisfechos con su trabajo, su insatisfacción y malestar se presenta por el deterioro de las condiciones laborales, la violencia escolar, la falta de compromiso de las familia, el desprestigio laboral y la estigmatización social, la sobrecarga laboral, la desorganización institucional, el autoritarismo de los directivos, las políticas públicas, el recorte de recursos y la baja remuneración entre otros factores, lo que conlleva a que muchos docentes padezcan del síndrome de agotamiento profesional y cansancio emocional.

Otro factor que afecta la dignidad e integridad del docente son las amenazas e intimidaciones por parte de estudiantes, padres de familia o agentes externos a las instituciones educativas, que conllevan violencia y requieren en muchos casos el traslado del docente para preservar su integridad física o emocional. El coordinador Daniel manifiesta que

El menosprecio de mi labor lo sentí muy fuertemente cuando trabajé en la Localidad de Ciudad Bolívar, en donde el conflicto y la violencia eran muy fuertes. Un día cogieron a piedra el bus en donde íbamos los docentes y yo pensaba —nosotros venimos a educar, no hay derecho que nos traten así—. [...] Tampoco nos merecíamos la amenaza del oficial de la policía, que fue un acto de menosprecio a nuestra labor y por la cual tuvimos que salir de colegio. (Relato Narrativo, coordinador Daniel)

La segunda forma de menosprecio es la privación de derechos y la exclusión social que afecta el respeto y la reputación del docente a nivel social como agente educativo. La profesora Luz Mery manifiesta que

A nivel social, el reconocimiento docente es a otro precio. La sociedad mide la profesión docente con un doble rasero: Por un lado, los maestros del sector público tenemos una imagen muy polémica en un escenario político tan polarizado como el colombiano. Nos asocian con una

práctica ideologizada, con un discurso político que no se debe llevar al aula, nos discriminan por pertenecer a un movimiento sindical al que se le cuestiona por su papel beligerante frente a las políticas públicas sobre educación. (Relato Narrativo, profesora Luz Mery)

Este menosprecio se ve reflejado al reducir la labor docente al cumplimiento de estándares y objetivos de calidad educativa impuesta por organismos nacionales e internacionales, quienes miden el trabajo y el desempeño laboral del docente mediante los resultados de las pruebas estandarizadas aplicadas a los estudiantes, afectando su reconocimiento profesional y social, generando incertidumbre y descontento. Pues al final es al docente a quien se le hace responsable de la mala calidad de la educación pública.

las pruebas estandarizadas, se han convertido en una cuerda que ata y hasta ahorca la libertad de cátedra del maestro. Las pruebas estandarizadas, pruebas Saber en nuestro caso, se han convertido en el parámetro para medir si un colegio es bueno o malo, si la educación que se imparte es la adecuada o no, y esa exigencia recae al final sobre el docente. Muchas veces he tenido que trabajar temas de cara a las pruebas Saber sin estar convencida de su aporte a la formación de mis estudiantes. (Relato Narrativo, profesora Luz Mery)

Analiza Ortiz (2011) que otro factor de menosprecio son los conflictos entre docentes y directivos, que se producen cuando no hay un reconocimiento de la labor que desempeñan los docentes y se incrementan cuando se producen situaciones de irrespeto e imposición de autoridad del directivo hacia ellos.

Todos estos factores de menosprecio, que se han analizado en este apartado, afectan e inciden en el respeto y la reputación a nivel social e institucional del docente como agente educativo, haciéndole, en muchas ocasiones, perder su identidad personal y profesional al entrar en conflicto sus ideales vocacionales con la realidad y las exigencias que tienen que vivir en los colegios.

La tercera forma de menosprecio es la degradación del valor social de las diversas formas de autorrealización y reivindicación de los derechos como colectivo social, lo que afecta la autoestima del docente como sujeto y como gremio, al no encontrar una aprobación solidaria por parte de los demás sujetos sociales. Esta problemática se constata durante los paros y protestas docentes, en donde la opinión pública, alentada por los medios de comunicación aliados con el poder político, rechazan estas formas de lucha alegando que atentan contra el derecho fundamental de los niños a la educación. Esta campaña de desprestigio y estigmatización al gremio docente ha llevado, en los últimos años, a un incremento de la violencia hacia los docentes afiliados a FECODE (V.V. A.A., 2020, p. 1). Afirma el coordinador Daniel que

aunque las luchas sindicales son justas existe una política de estigmatización por parte del gobierno a todo lo que suene a reivindicación de derechos. Se nos acusa a los docentes de querer desestabilizar al gobierno, que no nos conformamos con nada y de no interesarnos por la educación de los estudiantes, sino solo por nuestro bienestar. (Relato Narrativo, coordinador Daniel)

En conclusión, la lucha por el reconocimiento del docente debe contribuir a potenciar la reconstrucción de su autoconfianza, autorrespeto y autoestima menospreciadas tanto a nivel per-

sonal como profesional, para reconocerse como interlocutor válido y competente para construir desde la educación una cultura para hacer las paces.

4.3. Prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista

En los relatos narrativos se pudo observar una doble implicación del empoderamiento pacifista que: por un lado, reta al docente a trabajar en la concienciación y asunción de su poder personal, así como en su capacidad para reconocer su dignidad e integridad recuperando su autoconfianza, su autorrespeto y autoestima (como se analizó en el apartado anterior); y por otro lado, responsabiliza al docente para que, no desde el autoritarismo del saber sino desde la capacidad de respetar, comprender y reconocer la dignidad y diferencia del otro, pueda contribuir a crear las condiciones y oportunidades para construir una convivencia pacífica desde la educación. Explica la profesora Luz Mery que

esta capacidad de empoderar es una misión de todo docente. Tenemos que empoderar a los estudiantes hacia la construcción de una sociedad que viva otras formas de relacionarse con los otros y con la realidad. En ocasiones esto lo realizamos por la fuerza del deber ser, —debes aprender a convivir, debes aprender a respetar al otro— pero esto no se puede conseguir por la fuerza sino de una manera dialógica y performativa, con la fuerza del ejemplo. (Relato Narrativo, profesora Luz Mery)

Desde esta perspectiva, surge la pregunta sobre ¿con qué capacidades cuenta el docente para empoderarse pacíficamente? Para ello, se analizaron los relatos narrativos a partir de las tres dimensiones que propone Rowland (1997):

La dimensión personal, en donde el empoderamiento consiste en desarrollar el sentido del ser y la confianza y la capacidad individual [...]; la dimensión de las relaciones cercanas, donde el empoderamiento consiste en desarrollar la habilidad para negociar e influenciar la naturaleza de la relación y las decisiones tomadas al interior de dicha relación; y la dimensión colectiva, donde los individuos trabajan conjuntamente para lograr un mayor impacto del que podrían ejercer individualmente. (pp. 222-223)

4.3.1. Dimensión personal del empoderamiento pacifista

A nivel personal, los docentes reconocen que tienen no solo capacidades y aptitudes sino también las actitudes para desarrollar y desempeñar su labor educativa. Lo reseña de esta manera el coordinador Vladimir:

Como Directivo Docente me siento empoderado porque tengo tanto las aptitudes como la actitud para hacer muchas cosas en el lugar en el que estoy. Cuando salí de la Universidad pensaba que podía cambiar el mundo, pero me he dado cuenta de que tengo que contribuir al cambio de aquellos lugares en donde desarrollo mi labor. Esos pequeños cambios generarán grandes olas que producirán los grandes cambios. No soy yo el que va a hacer los grandes cambios, pero sí quiero ser el que le enseño a esa persona que los va a realizar. (Relato Narrativo, coordinador Vladimir)

Los docentes se sienten motivados para enseñar y formar a los estudiantes; retados a ser mejores docentes cada día, a crear ambientes armónicos y pacíficos, tanto en el aula como la institución educativa. Manifiestan que su labor educativa les hace estar constantemente analizándose para poder cambiar, buscar nuevas estrategias pedagógicas y didácticas para llegarles a los estudiantes. En pocas palabras,

el empoderamiento está relacionado con la responsabilidad y el compromiso. A mayor nivel de responsabilidad y compromiso con mi labor mayor nivel de empoderamiento. (Relato Narrativo, orientadora Isis)

En consecuencia, el empoderamiento pacifista se constituye para el docente, en un desafío constante al cambio, a ser mejor persona, a trabajar las actitudes que no correspondan con una educación para la paz. Esta capacidad de cambio, parte del reconocimiento y comprensión de su manera de ser, de su carácter, así como de sus fortalezas y debilidades personales, lo que posibilita el desarrollo de un mejor conocimiento personal, lo apunta la profesora Gloria quien ha

tenido que aprender a regular primero [sus] propias emociones para luego poder ayudar a los niños a regular las suyas. Es una tarea de reconocerse primero para poder reconocer al otro. (Relato Narrativo, profesora Gloria)

La orientadora Isis manifiestan que

Sentirme empoderada y comprometida en la labor educativa me ha llevado a replantear algunos aspectos personales para poder desempeñar mejor mi trabajo. Frente a mi escritorio he puesto un letrero que dice “No juzgar”, que me recuerda uno de los aprendizajes que he tenido y que es fundamental para desarrollar mi labor de orientación. Para poder generar empatía, escuchar y conocer mejor los contextos de estudiantes y padres de familia he aprendido a suspender muchos juicios y prejuicios que pueda tener. (Relato Narrativo, orientadora Isis)

4.3.2. Dimensión de las relaciones cercanas del empoderamiento pacifista

La realidad de violencia presente en los colegios distritales independientemente de sus causas, como se evidencia en los relatos narrativos, reta a los docentes a potenciar su sentido crítico, a transformar su praxis pedagógica y a liderar procesos pacíficos en esos escenarios escolares en donde la convivencia armónica se ve afectada por agresiones, violencias o conflictos. En este sentido, los docentes son conscientes de que para enfrentar estas situaciones conflictivas tienen que ser coherentes e íntegros en su quehacer, tanto en lo pedagógico como en lo personal.

Es por ello, por lo que el papel del docente es tan importante dentro de las instituciones educativas a la hora de fomentar y promover una cultura de paz. Debido a que al docente, como anota Sánchez (2016), se le exige que atienda

a la pretensión que tiene tanto la familia como la sociedad en general, de que los maestros promuevan reflexiones con sus estudiantes acerca de las opciones que tiene la paz en medio de tanta violencia; y [...] la demanda de que ellos a su vez no sean generadores de violencia en

sus aulas por la forma como desarrollan sus funciones de docencia, cumpliendo de este modo con el papel de ser protagonistas de paz. (p. 125)

En consecuencia, desaprender la violencia se constituye en un reto que se debe asumir desde la educación para la paz. Confirma la profesora Avril que por medio de una educación centrada en las humanidades y las artes se puede configurar esta nueva propuesta de paz, por lo que se siente motivada cuando logra con

los estudiantes conformar un grupo musical, [que] canten en público, se expresen, toquen, propongan, compongan y hagan música. Estas actividades son empoderadoras para mí y también para ellos. [...] He tenido el caso de estudiantes, que son conflictivos en el aula, que cuando se ponen al frente de un escenario a tocar un instrumento o se ven inmersos en una actividad cultural en donde las demás personas admiran su talento, se transforman y se empoderan de una manera muy positiva, hasta llegar a cambiar sus actitudes conflictivas. (Relato Narrativo, profesora Avril)

López (2006, p. 95) establece que, para generar este nuevo escenario de paz desde la educación, se debe potenciar en los docentes una actitud diferente hacia el poder desde la no violencia, condición necesaria para transformar el entorno violento que afecta a las instituciones educativas. El empoderamiento pacifista conlleva un compromiso y una responsabilidad, para que el docente trascienda los modelos autoritarios y rígidos de la educación tradicional a unas prácticas pedagógicas cimentadas en la escucha y el diálogo.

Sandoval (2015, p. 89) manifiesta que el empoderamiento pacifista se plantea como un saber, como un conocimiento pacífico, transformador de contextos violentos. El profesor Rodrigo afirma que

Tener el conocimiento nos da poder. En mi caso siento que tengo un poder que no es impositivo, sino un poder para aprender, para enseñar, para enriquecerme con el otro. Es un poder de mediación, pues nuestra misión no es únicamente en el aula de clases, sino en todas las instancias educativas. Este poder debe contribuir a enseñar el valor de la vida, el querer a sí mismo, el luchar por los sueños. Este poder me hace sentir que soy un referente, que puedo dejar huella en los estudiantes. (Relato Narrativo, profesor Rodrigo)

Concluye la profesora Luz Mery que desde el empoderamiento pacifista el poder se vislumbra de otra manera, porque no es un poder de coerción, de imposición, ni violento, sino un poder pacífico, de libertad, de paz, por lo que está convencida

que hacer de la escuela un territorio de paz implica construir dentro de ella un escenario en donde se viva realmente la paz, por lo que se necesitan transformaciones: primero, que las relaciones de poder dejen de ser verticales y comiencen a ser más horizontales y dialógicas; segundo, que haya una real participación de todos los miembros de la comunidad educativa, y se aprenda a resolver las situaciones de conflicto de una manera negociada. (Relato Narrativo, profesora Luz Mery)

4.3.3. Dimensión colectiva del empoderamiento pacifista

Esta dimensión potencia la capacidad de cuidado del docente para que, reconociendo la fragilidad y vulnerabilidad de los estudiantes, pueda fomentar la participación y colaboración en la transformación social y política de las estructuras violentas que menosprecian y marginan a las personas. A este respecto, el profesor Rodrigo y el coordinador Vladimir, apuntaron dos experiencias que han liderado dentro de sus instituciones educativas y que han tenido impacto a nivel social:

Llevo un poco más de dos años trabajando desde la perspectiva de la paz con mis estudiantes y ya hemos participado en un evento a nivel nacional. Este trabajo los motiva mucho, [...] y los hace ir un poco más allá, ver otras perspectivas y formas de ver el mundo. Ellos van cambiando su lenguaje y sus maneras de expresarse dependiendo de los espacios en los que se encuentran. Los frutos de este trabajo se ven poco a poco. Observo, por ejemplo, como algunos estudiantes que tuve hace tres o cuatro años, ahora son un poco más reflexivos, les gusta hablar de temas sociales, de la realidad, cuestionan y son críticos. Veo un interés por parte de ellos por formarse en clave de paz, lo que significa que nuestras palabras, nuestras acciones deben contribuir a que seamos mejores seres humanos, aprendiendo a vivir con los otros. (Relato Narrativo, profesor Rodrigo)

Este empoderamiento en mi labor ha contribuido a potenciar las capacidades de los estudiantes con los cuales he compartido. Los muchachos del grupo de investigación son líderes en los lugares en donde están. Este grupo de investigación más que hacer científicos formó personas líderes. En el otro colegio, mi gestión como coordinador, generó padres de familia conscientes que sus aportes y participación son importantes para el colegio. (Relato Narrativo, coordinador Vladimir)

En síntesis, mediante el empoderamiento pacifista el docente puede ejercer su poder de una manera alternativa, desplegando sus capacidades de respeto, compasión y cuidado para contribuir a la construcción de una cultura de paz en la escuela que trascienda a la sociedad en general. Desde el empoderamiento pacifista los docentes están llamados a liderar este cambio cultural por medio de su potencial humano y su formación, lo que requiere un compromiso y una responsabilidad, para pasar de unos modelos autoritarios y rígidos de educación a unas prácticas pedagógicas humanistas cimentadas en la escucha y en el diálogo.

4.4. Experiencias de educación para la paz, cultura de paz y desempeño del rol docente

Los relatos narrativos evidenciaron que transformar la cultura de violencia que afecta a los colegios distritales pasa necesariamente por el fortalecimiento de una educación para la paz de carácter humanista que reconozca y empodere pacíficamente a todos los miembros de la comunidad educativa, pero especialmente a los docentes como agentes importantes en la formación de una nueva generación que sea responsable con la paz. Manifiesta la profesora Avril que

Es importante seguir apostando por una educación para la paz, de una manera integral, para que la educación no se reduzca solo a lo temático, lo que requiere un mayor trabajo interdisciplinario entre los docentes, para que las temáticas sean transversales en la formación de los

estudiantes y ellos no sientan que adquieren conocimientos aislados, sino que integren todo el saber en un mismo enfoque humanista. Esto implica fortalecer entre los docentes la capacidad de trabajo en equipo, para integrarnos y trabajar las dimensiones humanas y la lectura crítica desde todas las áreas, para que los estudiantes aprendan a ver su realidad y reconozcan su potencial para transformarla. (Relato Narrativo, profesora Avril)

Los docentes apuntan que educar para la paz implica una tarea de formación en los derechos humanos, en la democracia y en el ejercicio activo de la ciudadanía; así como en la capacidad de reconocimiento intersubjetivo del otro, aceptándolo en su diferencia y diversidad, como medio para resolver adecuadamente los conflictos mediante las estrategias propias de la no violencia, pues,

La escuela se constituye en un territorio de paz, cuando evitamos que los estudiantes utilicen la violencia para solucionar sus diferencias y les enseñamos a dialogar entre ellos. (Relato Narrativo, coordinador Daniel)

Reconocen los docentes que desarrollar un trabajo de educación para la paz en los colegios distritales no es una tarea fácil, debido a las diversas situaciones de violencia y conflicto que se presentan a nivel social, familiar y escolar, que afectan y obstaculizan el desarrollo de las actividades académicas. A este respecto, Sánchez (2016) manifiesta que los docentes no solo tienen la función de enseñar unos contenidos temáticos, sino que además “deben estar en contacto directo con los estudiantes, con el ánimo de conocer aquellas necesidades de índole psicosocial que tiene cada uno” (p. 117). Lo que exige de ellos una preparación no solo disciplinar sino psicoemocional para desarrollar su labor educativa. Anota el coordinador Jorge que el

maestro en esta coyuntura social que vive el país debe ser un gran ser humano, con sensibilidad por la condición humana y especialmente por los más necesitados y los que sufren, que en nuestro contexto social son los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes. Un maestro que acompañe amorosamente el proceso educativo de sus estudiantes. [...] Pero, sobre todo, debe contar con una gran inteligencia emocional y mucho compromiso para poder ser constructor de paz desde la educación. (Relato Narrativo, coordinador Jorge)

Es relevante mencionar que los docentes ven la necesidad urgente de construir una convivencia pacífica en los colegios, como un desafío que reta a las instituciones educativas y a ellos mismos a invertir mucho de su tiempo y esfuerzo para poder conseguirlo. Pero como manifiesta el coordinador Daniel

todas estas iniciativas y proyectos llegan hasta donde nosotros como docentes nos interesemos y trabajemos en ellas, y no las veamos solo como un trabajo adicional. (Relato Narrativo, coordinador Daniel)

A este respecto, se evidencia cierta apatía por parte de algunos docentes para participar en los proyectos y comités, responsabilidad que es descargada en los docentes del área de Ciencia Sociales. Así lo constata el profesor Rodrigo al apuntar que

Con referencia al trabajo que se realiza en el colegio sobre cultura de paz, considero que hemos caído en la “proyectitis”. Son muchos proyectos a los que le hacemos frente, proyecto de paz,

proyecto de inclusión, proyecto de Derechos Humanos, y así otros tantos. Hemos desvertebrado todo haciendo una “colcha de retazos”. Todos los proyectos que llegan de la Secretaría de Educación se le asignan al área de Ciencias Sociales, como si trabajar por la paz y por los Derechos Humanos fuera exclusivo de esta área. (Relato Narrativo, profesor Rodrigo)

Este mismo sentir se refleja en cuanto a la implementación, en los colegios distritales, de la “Cátedra para la Paz” al hallarse una “falta de preparación para la implementación de la cátedra e improvisación en su aplicación” (Moreno Trujillo, 2017, p. 127). La profesora Luz Mery explica que

Una de las desventajas es que, al convertirse en una Cátedra para la Paz, se ha convertido en una asignatura más que hay que realizar, un contenido más que hay que desarrollar, en definitiva, un proyecto más dentro de las instituciones. [...] Pero no es una práctica que cuestione o transforme a los estudiantes, a los docentes, ni mucho menos a la institución. (Relato Narrativo, profesora Luz Mery)

Se podría concluir que, a pesar de los múltiples proyectos y programas que se implementan en las instituciones educativas para consolidar la cultura de la paz, con sus ventajas y desventajas, aciertos y desaciertos, potencialidades y críticas, es el docente la “clave para gestionar metodologías de paz dentro de las aulas, no por el hecho de que ellos son quienes tienen el conocimiento teórico en estos temas [...] sino porque ellos son primordialmente imagen y modelos de vida para muchos estudiantes” (Sánchez Cardona, 2016, p. 184). El docente desempeña una doble labor en su rol educativo: por un lado, es un intelectual que debe cultivar su conocimiento desde un proceso formativo e investigativo para poder potenciar las transformaciones de sus estudiantes y de la escuela (Giroux, 1990); y, por otro lado, es modelo y ejemplo ético para sus estudiantes en el desarrollo de su labor pedagógica, conjugando la teoría con la práctica.

Se aprecia en los relatos narrativos las dificultades que encuentran los docentes para desempeñar el rol como investigadores dentro de los colegios distritales, por dos razones. La primera es de carácter institucional, al no encontrar los espacios ni el tiempo para desarrollar una labor investigativa por la sobrecarga laboral y las múltiples funciones administrativas de su rol. Como lo expresa el coordinador Jorge al referir que

tristemente para ser docente investigador se tiene que [...] tomar distancia del aula. Las dos cosas no se pueden compaginar porque no hay tiempo ni espacio en la escuela para hacerlo. No se puede descuidar el aula, la planeación, las actividades, porque tenemos aulas superpobladas. (Relato Narrativo, coordinador Jorge)

Y, segundo, de carácter personal, al no contar con una cultura investigativa y por la falta de voluntad e interés de algunos docentes, para reflexionar y sistematizar la práctica educativa. Pues, como manifiesta el profesor Rodrigo,

Un fenómeno casi generalizado entre los docentes es que llegamos a la escuela y poco escribimos. Existen muy buenos ejercicios pedagógicos y prácticas de aula, pero no las sistematizamos ni las convertimos en temas de investigación y eso hace que no se visibilicen. (Relato Narrativo, profesor Rodrigo)

En el otro sentido, como indica Freire (1986) la práctica educativa no es aséptica ni se puede desvincular de la forma de ser y actuar del docente como persona. Es por ello que el docente se constituye en modelo y ejemplo de vida para sus estudiantes, por lo que se le exige vincular su vida y su labor pedagógica de una manera coherente, para darle sentido a la teoría que imparten. El profesor Mauricio lo resume de la siguiente manera:

Considero que un docente hoy, en este contexto en el que vivimos y enseñamos, necesita tener una posición pacífica, con la cual acompañar a los estudiantes y al entorno en general. [...] Que sepa transmitir estos valores, mostrarlos e ilustrar a los estudiantes para que ellos puedan aprender de sus prácticas pacíficas, de sus palabras, de su modo de relacionarse, de su trabajo. Y, por último, que con el trabajo académico pueda contribuir a generar sentido crítico en los estudiantes, que aprendan a debatir, a contemplar las distintas posiciones para llegar a acuerdos, aunque sean parciales, que les permitan vivir en paz. (Relato Narrativo, profesor Mauricio)

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión se puede plantear que en este tiempo de posconflicto que vive Colombia, se le ha conferido a la educación la responsabilidad de recorrer el camino hacia una cultura para hacer las paces. Reto que pasa, como se analizó en los apartados precedentes, por el reconocimiento y empoderamiento pacifista de los docentes, sobre todo de quienes laboran en el sector público.

Esto implica, como aboga Nussbaum (2012), la necesidad de instaurar “una educación bien fundada en las humanidades para realizar el potencial de las sociedades que luchan por la justicia” (p.1). Este planteamiento entra en consonancia con el propósito de la educación para la paz y favorece la construcción de una cultura de paz, en cuanto centra el papel de la educación en la formación de ciudadanos pacíficos. Desde esta óptica, en los relatos narrativos se evidencian diversas experiencias y prácticas educativas llevadas a cabo por los docentes, las cuales están cimentadas en modelos educativos de corte humanista.

En conclusión, desarrollar esta propuesta implica tres aspectos. Primero, hacer una ruptura con los enfoques utilitaristas en que está cimentada la educación por competencias y con la que se está formando a las nuevas generaciones de colombianos. Aun cuando existen muchos cuestionamientos y críticas a estos modelos de educación por competencias y formación para el trabajo, como se constató en los relatos narrativos de los docentes, estos modelos deben ser reforzados y orientados por una formación humanista que potencie el sentido crítico y la dignidad de los estudiantes y los docentes, para la construcción de una sociedad pacífica con justicia social. Esta formación humanista fomentará en los estudiantes sus capacidades y no solo sus competencias para vivir una vida digna desde el reconocimiento y empoderamiento pacifista necesarios para la consolidación de la cultura de paz.

Segundo, consolidar un modelo educativo humanista que posibilite la convivencia pacífica, tenga en cuenta las capacidades de cada estudiante para su desarrollo humano, forme en pensamiento crítico, se cimente en valores que fomenten el reconocimiento de las demás personas y promueva la justicia, la creatividad y la imaginación.

Tercero, que la escuela por intermedio de los docentes y sus prácticas pedagógicas contribuya a empoderar a los estudiantes mediante una educación humanista centrada en su dignidad e integridad, en el respeto a la diferencia y diversidad, así como en la resolución pacífica de los conflictos.

Desde esta perspectiva, se puede comprender la doble responsabilidad que tiene el docente: por un lado, debe educar en el conocimiento, educar en el saber; y, por otro lado, es responsable de educar para la vida, educar en el ser. Es decir, buscar que sus estudiantes sean mejores seres humanos. Para educar en el saber, el docente cuenta con su formación disciplinar, la cual no es suficiente para educar en el ser. Por ello, es necesario que el docente desde el reconocimiento recíproco y el empoderamiento pacífico desarrolle capacidades que le permitan pasar “de ser profesores transmisores de conocimientos, a ser maestros formadores de seres humanos” (Galindo et al., 2018, p. 64).

Para finalizar, de manera prospectiva se concluye que esta propuesta puede convertirse en una experiencia práctica contrastada con la realidad escolar si los docentes, desde el reconocimiento y empoderamiento pacifista, se constituyen en investigadores y ejemplos de vida para los estudiantes. Promoviendo así el conocimiento crítico de la realidad mediante la reflexión de su propia práctica y contribuyendo de esta manera a la construcción de una cultura de paz desde la educación.

REFERENCIAS

- Balash, M. y Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros En Psicología Social*, 1(3), 44-48. <https://bit.ly/3ldOMZ6>
- Biglia, B. y Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), 1-25. <https://bit.ly/3D1vZX0>
- Bush, R. y Folger, J. P. (1996). *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento*. Granica.
- Camargo, M. A. (1997). Violencia escolar y violencia social. *Revista Colombiana De Educación*, 34, 1-15. <https://doi.org/10.17227/01203916.5407>
- Cascón Soriano, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra Unesco sobre paz y derechos humanos, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Castillo Aguilar, R. (2019). Repensando otras formas de educar: hacia la construcción de una formación docente crítica, decolonial e incluyente. En R. M. Torres Hernández, y D. Lozano Flórez (Eds.), *La Formación de docente en América Latina: perspectivas, enfoques y Concepciones críticas* (pp. 82-105). CLACSO. <https://bit.ly/3rcutPJ>
- Comins Mingol, I., Paris Albert, S., y Martínez Guzmán, V. (2011). Hacer las paces imperfectas: entre el reconocimiento y el cuidado. En F. A. Muñoz, y J. Bolaños Carmona (Eds.), *Los habitus de la paz: Teorías y prácticas de la paz imperfecta* (pp. 95-122). Editorial Universidad de Granada.
- Freire, P. (1986). *La Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

- Galindo, A., Ayala, I. P., Hernández, J. D., Peñuela, M., y Pérez, T. (2018). *Formar en Cultura de Paz. Herramientas para el docente*. Editorial Magisterio.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Herrero Rico, S. (2012). *La Educación para la Paz desde la Filosofía para la Paz: El Enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)* <https://bit.ly/32Dw32R>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Grijalbo.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Katz Editores.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz Editores.
- Londoño Botero, R., Sáenz Obregón, J., Ariza, V., y Aguirre, M. (2011). *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. <https://bit.ly/3EOQqVl>
- López Martínez, M. (2006). *Política sin Violencia. La Noviolencia como humanización de la política*. UNIMINUTO.
- Martínez Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Icaria.
- Martínez Guzmán, V. (2005). *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Desclée De Brouwer.
- Martínez Guzmán, V., Comins Mingol, I., y París Albert, S. (2009). La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz. *Convergencia. Revista De Ciencias Sociales*, (especial Fronteras de las ciencias sociales desde Iberoamérica), 91-114. <https://bit.ly/3xs23Cr>
- Moreno Trujillo, E. (2017). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. *Revista Diálogos De Saberes*, 46, 125-142. <https://bit.ly/2ZuoiLt>
- Muñoz, F. A. (2001). *La paz imperfecta*. Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A. (2005). Empoderamiento pacifista. En F. A. Muñoz, J. Herrera Flores, B. Molina Rueda y S. Sánchez Fernández (Eds.), *Investigación de la Paz y los Derechos humanos desde Andalucía* (pp. 137-140). Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A., Herrera, J., Molina, B., y Sánchez, S. (2005). *Investigación de la paz y los derechos humanos desde Andalucía*. Editorial Universidad de Granada.
- Nussbaum, M. (2012). *Discurso pronunciado al recibir el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales - 2012*. <https://bit.ly/3rb6qAJ>
- Ortiz-Molina, B. I. (2011). Violencia escolar: la mirada de los maestros sobre las relaciones de colegaje. *Magis - Revista Internacional De Investigación En Educación*, 4(8), 369-382. <https://bit.ly/3CVUJ2P>
- Parra Rodríguez, J. (2016). *El desarrollo de las capacidades docentes: Orientaciones pedagógicas para el diseño de políticas de desarrollo profesional docente*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. <https://bit.ly/3HVPC6H>
- Piper, I. y Montenegro, M. (2017). Ni víctimas, ni héroes, ni arrepentido/as. Reflexiones en torno a la categoría "víctima" desde el activismo político. *Revista De Estudios Sociales*, 59, 98-109. <https://doi.org/10.7440/res59.2017.08>

- Pujol, J. y Montenegro, M. (2013). Producciones narrativas: una propuesta teórico-práctica para la investigación narrativa. En Luis Paulín, y Maite Rodigou Nocetti (Eds.), *Coloquios de investigación cualitativa. Desafíos en la investigación como relación social* (pp. 15-42). Universidad Nacional de Córdoba. <https://bit.ly/31fLdlb>
- Rowlands, J. (1997). Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo para el desarrollo. En M. León (Ed.), *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 213-245). Tercer Mundo Editores.
- Sánchez Cardona, M. (2016). *Educación para la Cultura de la Paz. Una Aproximación Psicopedagógica*. Ediciones USTA. <https://bit.ly/3rebvIh>
- Sandoval Forero, E. A. (2015). Empoderamiento pacifista para otros mundos posibles. *Revista De Paz Y Conflicto*, 8(2), 75-95. <https://bit.ly/317Lpvx>
- Schöngut, N. y Pujol, J. (2015). Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación. *Forum: Qualitative Social Research*, 16(2) <https://bit.ly/3p6kOHJ>
- SED. (2013). *Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013. Encuesta de convivencia escolar*. Secretaría de Educación de Bogotá. <https://bit.ly/3rbWlTV>
- SED. (2016). *Encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá, 2015*. Bogotá Humana. <https://bit.ly/3nUQoJ9>
- Tognato, C. y Sanandres, E. (2015). *Caracterización del perfil socio-demográfico, académico y profesional de los docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. <https://bit.ly/3CWmWqw>
- V.V. A.A. (2020). *Comunicado conjunto contra la campaña estigmatización a la Federación Colombiana de Educadores de Colombia – FECODE*. São Paulo: Redclade.org. <https://bit.ly/3HUVJYS>
- Zuluaga, J. (2009). Orígenes, naturaleza y dinámica del conflicto armado. En F. Velásquez (Ed.), *Las otras caras del poder, territorio, conflicto y gestión pública en municipios colombianos* (pp. 45-95). Fundación Foro Nacional por Colombia. <https://bit.ly/3cWqhLI>