

Reconocimiento y empoderamiento pacifista del
docente para la construcción de una cultura de paz
en Colombia desde el enfoque de las capacidades

Alberto Galindo Arévalo

Tesis depositada en cumplimiento parcial de los requisitos para el
grado de Doctor en

Doctorado en Humanidades

Universidad Carlos III de Madrid

Director

Ilia Galán Díez

Tutor:

Ilia Galán Díez

Mayo de 2022

Esta tesis se distribuye bajo licencia “Creative Commons **Reconocimiento – No Comercial – Sin Obra Derivada**”.



*A la vida, por todas las maravillas con las que me sorprende cada día
y a Mónica, que le da luz y horizonte a mi vida.*

AGRADECIMIENTOS

A Mónica por el apoyo, fuerza y amor que me ha ofrecido en todos estos años. Gracias por estar en mi vida.

A mi madre, a mis hermanos y a la familia Méndez Cuervo, pilares y apoyo en esta aventura.

A mis amigos y compañeros docentes que contribuyeron a la realización de este trabajo y quienes ejercieron un impulso importante para el progreso de esta investigación.

Un agradecimiento especial a toda la familia Cuervo Ramiro, gracias por acogernos y hacernos sentir como en casa.

A mi director, Ilia Galán Díez, por su guía y colaboración.

A la familia del Colegio Paulo Freire.

CONTENIDOS PUBLICADOS Y PRESENTADOS

Trabajo fin de Máster

AYALA MEDINA, I. P., HERNÁNDEZ PEDRAZA, J. D., GALINDO ARÉVALO, A., y PEÑUELA GUTIÉRREZ, M. *"Despliegue de capacidades humanas de los docentes para construir cultura de paz en la escuela."* Trabajo fin de Máster, Pontificia Universidad Javeriana, 2016. Disponible en: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/19499>.

Esta es la publicación del trabajo de fin del Máster en Educación, de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Mi participación se registra en calidad de co-autor. Igualmente, el Libro se publicó como producto de este trabajo de Maestría. Declaro que estos trabajos publicados de mi autoría están citados y referenciados en el capítulo 2 y en otros apartes de esta tesis doctoral.

Libro

GALINDO, A., AYALA, I. P., HERNÁNDEZ, J. D., PEÑUELA, M., y PÉREZ, T. *Formar en Cultura de Paz. Herramientas para el docente.* Bogotá: Editorial Magisterio, 2018.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

La educación para hacer las paces desde la perspectiva metodológica crítica deconstructiva-reconstructiva: un giro epistemológico para la construcción de una paz imperfecta y el reconocimiento recíproco del docente en medio de la realidad colombiana	15
--	-----------

Introducción	15
1.1. Pensar la paz desde la paz misma: la necesidad de un giro epistemológico	17
1.1.1. El Concepto de paz imperfecta: de la objetividad de la realidad violenta a la intersubjetividad de la búsqueda de la paz	20
1.1.2. Perspectiva deconstructiva-reconstructiva como metodología para analizar la situación social colombiana: un aporte a la búsqueda de una paz imperfecta.....	23
1.1.2.1. Deconstrucción de la realidad social colombiana en el posconflicto.....	24
1.1.2.2. Construcción de alternativas en la búsqueda de la paz imperfecta en Colombia.....	29
1.2. El aporte de la educación en la construcción de una cultura para hacer las paces en Colombia	33
1.2.1. Trascendiendo la diferencia a través del reconocimiento de la diversidad: el proceso de paz en Sudáfrica	35
1.2.2. La reconciliación con el otro en la búsqueda de identidad: proceso de paz en Irlanda del Norte	45
1.2.3. Una educación en la <i>noviolencia</i> : la superación del conflicto político, identitario y terrorista en el proceso de paz en el País Vasco.....	52
1.3. El reconocimiento recíproco del docente como una contribución a la construcción de la paz imperfecta en la escuela desde la perspectiva reconstructiva	61
1.3.1. El paso del menosprecio al reconocimiento recíproco. Un giro epistemológico necesario para el rescate de la identidad e integridad de la persona.....	63
1.3.1.1. El reconocimiento recíproco como forma de alcanzar la integridad personal	66
1.3.1.2. El menosprecio como forma de desconocimiento de la integridad personal	73
1.3.2. Paso del menosprecio al reconocimiento recíproco a partir de la educación para la paz: reconocimiento de la identidad e integridad del docente desde una perspectiva deconstructiva-reconstructiva	76
1.3.3. La actitud performativa como forma de reconocimiento recíproco en la educación para hacer las paces.....	84

CAPÍTULO 2

El empoderamiento pacifista del docente como alternativa para la construcción de la paz imperfecta desde la educación. La necesidad de un giro ontológico desde el paradigma de la complejidad y el *habitus* de la paz89

Introducción	89
2.1. El paradigma de la complejidad como marco de referencia para la deconstrucción de la violencia y la reconstrucción de una educación para hacer las paces desde la diferencia y la diversidad	92
2.1.1. Deconstrucción del paradigma de la simplicidad desde el paradigma de la complejidad, como una alternativa para la construcción de la paz imperfecta.....	96
2.1.2. Deconstrucción de la idea de conflicto como connatural al ser humano a partir del paradigma de la complejidad: Aprender a gestionar las diferencias como base para reconstruir una cultura para hacer las paces	101
2.1.2.1. Deconstrucción de la idea de conflicto como connatural al ser humano	104
2.1.2.2. Entre una convivencia armónica y una convivencia conflictiva en la búsqueda de equilibrios dinámicos para el reconocimiento de la diferencia	107
2.1.2.3. Reconstrucción de los distintos rangos de escalonamiento en el reconocimiento de la diferencia que lleva de una convivencia armónica a una conflictiva	109
2.1.2.4. La educación para la paz como actitud performatividad que da razón de la diferencia y la diversidad.....	112
2.2. Deconstrucción de una ontología negativa y reconstrucción de una ontología dialógica: un viraje ontológico para la construcción de la paz imperfecta desde la fragilidad del ser humano	116
2.2.1. Deconstrucción de las matrices ontológicas negativas y positivas desde el paradigma de la complejidad	121
2.2.2. Reconstrucción alternativa de una ontología dialógica e imperfecta desde la fragilidad humana y sus implicaciones en la educación para la paz.....	125
2.3. El empoderamiento pacifista desde el <i>habitus</i> de la paz: deconstruir la violencia para reconstruir las potencialidades y capacidades humanas	131
2.3.1. Deconstrucción de la violencia en la sociedad y en la escuela.....	132
2.3.2. El empoderamiento pacifista desde el <i>habitus</i> de la paz: una reconstrucción del poder que contribuye a la construcción de una cultura para hacer las paces.....	142
2.3.2.1. El <i>habitus</i> de la paz como fundamento para abordar el empoderamiento pacifista.....	145
2.3.2.2. Deconstrucción de la noción de poder para la construcción de la paz imperfecta desde la <i>noviolencia</i>	148
2.3.2.3. El empoderamiento pacifista y su implicación en una educación para la paz	151
2.3.2.4. El empoderamiento pacifista del docente como aporte a la construcción de una cultura para hacer las paces desde la educación	154

CAPÍTULO 3

Construir Cultura de Paz desde el enfoque de las capacidades: aporte de la Educación para la Paz como cultivo de la humanidad162

Introducción	162
3.1. Construcción de la Cultura de Paz desde la educación: el rol del docente en el paso del conflicto al posconflicto en Colombia	164
3.1.1. Antecedentes históricos de la educación para la paz como fundamento de una cultura de paz	167

3.1.1.1.	La Escuela Nueva: aportes para una pedagogía de la paz.....	169
3.1.1.2.	Las Organización de las Naciones Unidas y la UNESCO: presupuestos jurídicos de la Educación para la Paz	178
3.1.1.3.	El legado de la noviolencia a la Educación para la Paz	181
3.1.1.4.	La Investigación para la Paz y sus aportes a la Educación para la Paz	182
3.1.2.	La Educación para la Paz en Colombia como base para la construcción de la Cultura de Paz en tiempos de posconflicto	185
3.1.3.	La Cátedra de la Paz: una propuesta educativa desde el posconflicto para la construcción de la cultura paz en Colombia.....	192
3.1.4.	El rol del docente en la construcción de la Cultura de Paz desde la educación: una contribución en tiempo de posconflicto en Colombia	196
3.1.4.1.	El docente como sujeto intelectual e investigador	198
3.1.4.2.	El docente como modelo y ejemplo para las nuevas generaciones constructoras de paz.....	200
3.2.	La educación como cultivo de la humanidad (<i>cultura de paz</i>) en tiempo de posconflicto: deconstrucción-reconstrucción del papel de la educación y el rol docente desde el Enfoque de las Capacidades	203
3.2.1.	La educación desde el modelo utilitarista: una deconstrucción de la formación para el trabajo en el sistema educativo colombiano	205
3.2.2.	El Enfoque de las Capacidades: una propuesta para construir una cultura de paz desde la perspectiva de Martha Nussbaum.....	207
3.2.3.	La educación como cultivo de la humanidad: un aporte a la cultura de paz	214
3.2.3.1.	La pedagogía socrática: una educación para la paz desde el dialogo y la argumentación crítica.....	220
3.2.3.2.	Educación para la ciudadanía mundial: fundamento de una cultura para la paz.....	222
3.2.3.3.	El cultivo de la imaginación narrativa: el arte como capacidad para construir una cultura de paz.....	225
3.2.4.	El desarrollo de las capacidades docentes: el papel del docente ante el reto de construir una educación para la paz en tiempos de posconflicto	228

SEGUNDA PARTE

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4

Fundamentación del Marco Metodológico: Las Producciones Narrativas.....234

Introducción	234
4.1. Fundamento epistemológico de las Producciones Narrativas.....	237
4.2. Características de la Producciones Narrativas	243
4.3. Procedimiento técnico de las Producciones Narrativas	246
4.4. La muestra	248
4.5. Análisis de las Producciones Narrativas.....	252
4.6. Consideraciones éticas.....	254

CAPÍTULO 5

La realidad social violenta y sus repercusiones en la construcción de una cultura de paz: una revisión bibliográfica del papel de la educación para la paz y del docente en Colombia y el País Vasco256

Introducción	256
--------------------	-----

5.1. Colombia del conflicto interno y la violencia armada a la búsqueda de la paz:	
Una mirada desde la educación para la construcción de una cultura de paz.....	258
5.1.1. El impacto de la violencia en la escuela y en el docente.....	260
5.1.1.1. La violencia escolar como reflejo de la violencia social.....	261
5.1.1.2. La escuela y el fenómeno de la violencia escolar	264
5.1.2. El rol docente en el proceso de construcción de una Cultura de Paz: las	
consecuencias del malestar docente en el reconocimiento de su labor en la escuela	270
5.1.2.1. El malestar docente como consecuencia de la violencia escolar	271
5.1.2.2. Lineamientos de la política pública educativa en Colombia y su incidencia	
en el reconocimiento docente	274
5.1.3. El papel educación para la paz y el empoderamiento pacifista del docente en	
tiempos de posconflicto, desde la pedagogía de la memoria.....	277
5.1.3.1. La educación para la paz: un reto para la escuela y para el docente.	278
5.1.3.2. El papel de la memoria en la enseñanza del conflicto armado y en la	
búsqueda de una cultura de paz desde la educación	281
5.2. La educación para la paz en el País Vasco: la búsqueda de la convivencia y la paz	
en medio de la violencia política, identitaria y terrorista.....	289
5.2.1. La Educación para la Convivencia y la Paz en el País Vasco	291
5.2.2. La Educación para la Convivencia y Paz en la política pública del Gobierno Vasco	298
5.2.3. La vía ético-emocional y la vía histórica como enfoques de la Educación para la	
Paz en el País Vasco.....	303
5.2.3.1. Vía ético-emocional de la Educación para la Paz: la presencia de las	
víctimas y la postura del docente.....	304
5.2.3.2. La vía de la educación histórica: la ausencia de la historia en la educación	
para la paz.....	312
5.3. Para concluir: elementos coincidentes y divergentes de la educación para la paz	
en Colombia y el País Vasco desde la óptica del docente	314

CAPÍTULO 6

Relatos narrativos de docentes de aula, docentes orientadores y directivos docentes coordinadores, que laboran en colegios públicos de la periferia de Bogotá: Un ejercicio reflexivo crítico a partir de la metodología de las Producciones Narrativas.....318

6.1. Profesora Avril – Docente de Básica Secundaria y Media	318
6.2. Profesora Claudia – Docente de Básica Primaria	328
6.3. Profesora Cristina – Docente de Básica Secundaria y Media.....	333
6.4. Coordinador Daniel – Directivo Docente Coordinador	339
6.5. Coordinador Deiby – Directivo Docente Coordinador	350
6.6. Profesora Edna – Docente de Básica Secundaria	359
6.7. Profesora Gloria - Docente de Preescolar.....	367
6.8. Orientadora Isis – Docente Orientadora	376
6.9. Coordinador Jorge – Directivo Docente Coordinador	384
6.10. Orientador Juan Diego – Orientador Docente	392
6.11. Profesor Julián – Docente de Básica Primaria.....	400
6.12. Profesora Luz Dary – Docente de Preescolar.....	410
6.13. Profesora Luz Mery – Docente de Básica Secundaria y Media.....	416
6.14. Orientadora Marcela - Orientadora Docente	427
6.15. Profesor Mauricio – Docente de Básica Secundaria y Media.....	435
6.16. Profesora Rita – Docente de Básica Primaria.....	441
6.17. Profesor Rodrigo – Docente de Básica Secundaria y Media	446
6.18. Profesora Sandra – Docente de Básica Primaria	455
6.19. Profesora Sofía – Docente de Preescolar.....	460
6.20. Coordinador Vladimir – Directivo Docente Coordinador	467

CAPÍTULO 7

Análisis y discusión de las Producciones Narrativas: difractado los relatos narrativos de los docentes a la luz de los postulados teóricos de la investigación .474

Introducción.....	474
7.1. Contexto personal, sociocultural y laboral del docente	477
7.1.1. Contexto sociocultura de las instituciones educativas y socioeconómico de los estudiantes	480
7.1.2. Cosmovisiones del docente y del estudiante sobre la realidad, en la construcción de una cultura de paz.....	484
7.2. Praxis intersubjetiva de reconocimiento docente.....	490
7.2.1. Estadios del reconocimiento docente que contribuyen a su identidad personal y profesional.....	492
7.2.1.1. Estadio de amor: reconocimiento de los vínculos afectivos	492
7.2.1.2. Estadio del derecho: reconocimiento de los vínculos jurídicos	496
7.2.1.3. Estadio de la solidaridad: reconocimiento de los vínculos sociales	498
7.2.2. Causas del menosprecio a los docentes como formas de vulneración de su identidad....	499
7.2.2.1. La vulneración de la integridad física del docente.....	500
7.2.2.3. La estigmatización como gremio docente.....	511
7.3. Prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista.....	514
7.3.1. La dimensión personal del empoderamiento pacifista	517
7.3.2. La dimensión de las relaciones cercanas del empoderamiento pacifista	522
7.3.3. La dimensión colectiva del empoderamiento pacifista	527
7.4. Experiencias de educación para la paz, cultura de paz y desempeño del rol docente.....	530
7.4.1. Experiencias de educación para la paz en los colegios distritales	531
7.4.2. Desempeño del rol docente y su impacto en la construcción de la cultura de paz	535
7.5. Consideraciones finales: una educación humanista para la cultura de la paz	540

CAPÍTULO 8

Conclusiones y recomendaciones545

BIBLIOGRAFÍA566

ANEXOS603

Anexo A.....	603
Anexo B	606
Anexo C	608

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Análisis de incapacidades por enfermedades profesionales.....	79
Tabla 2. Tipos de menosprecio según A. Honneth y clasificación de la violencia de J. Galtung.....	135
Tabla 3. Lista de Capacidades Humanas	211
Tabla 4. Docentes participantes.....	250
Tabla 5. Planta de personal en colegios distritales por localidad y cargo. Bogotá D.C. 2019	251

INTRODUCCIÓN

Justificación y delimitación del tema

El tema que se desarrolla en esta investigación doctoral, sobre el reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente para construir cultura de paz desde el enfoque de una educación humanista que potencia las capacidades personales, está contextualizado en la realidad social colombiana, la cual, ha vivido en las últimas décadas de su historia una situación de violencia social, iniquidad y exclusión, producida por diversos factores entre los que se encuentran los grupos armados, narcotráfico, paramilitarismo, bandas criminales, corrupción, intereses económicos y políticos, minería ilegal, represión a los diversos movimientos sociales que buscan defender sus derechos y los de las comunidades marginadas¹, así como también violencia por intolerancia y agresiones cotidianas que viven las personas en su diaria convivencia. Según el informe “Basta Ya” de la Comisión de Memoria Histórica, la población civil es la principal víctima en este conflicto, con un porcentaje de más del 81% de los muertos entre 1980 y 2013².

La firma de un acuerdo de paz entre el gobierno y el grupo armado de las FARC-EP, que buscaba terminar la situación de conflicto armado en el país, no ha traído una paz estable y duradera, por el incumplimiento de los acuerdos y la falta de voluntad política del gobierno y de los dirigentes del extinto grupo insurgente, para cumplir con los compromisos pactados.

¹ ZULUAGA, J. "Orígenes, naturaleza y dinámica del conflicto armado", en *Las otras caras del poder, territorio, conflicto y gestión pública en municipios colombianos*, editado por Velásquez, Fabio, Bogotá: Fundación Foro Nacional por Colombia, 2009, pp. 45-95. Disponible en: <https://bit.ly/3cWqhLI>.

² CNMH - CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013a. Disponible en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/descargas.html>.

Pero la violencia en el contexto colombiano no se reduce al conflicto armado o al contexto social y político inequitativo y discriminatorio, pues la gran mayoría de personas viven 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. Estas circunstancias han configurado en la sociedad colombiana, lo que podríamos denominar un *ethos* cultural violento, entendiendo *ethos* en el sentido aristotélico como el hábito derivado de las costumbres, que construye la identidad de la persona orientando su modo de ser y estar en el mundo.

Son múltiples los análisis e investigaciones que se ha realizado sobre la situación que vive el país, análisis fundamentalmente polemológicos, que presentan una realidad conflictiva de violencia y guerra en la cual los anhelos de paz parecen diluirse en promesas y acuerdos incumplidos. El desafío que enfrenta el país, para construir efectivamente una cultura para hacer las paces, como afirma Vicent Martínez Guzmán³, requiere de decisiones y acciones concretas, que pasan necesariamente por el papel que juega la educación en la sociedad. Una educación humanista en donde se pueda asumir el reto de restaurar las capacidades humanas para vivir una vida buena en paz⁴.

Actualmente hablar de cultura de paz o cultura para hacer las paces, 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 en múltiples formas: violencia a nivel educativo, entre pares, socioeconómica, administrativa, por discriminación, por acoso escolar, etcétera. Los docentes no son ajenos a esta situación, pero ellos pueden ser un factor de cambio en la construcción de una paz imperfecta⁵. Para avanzar en este sentido, un paso fundamental es comprometer a los docentes quienes directa o indirectamente trabajan como agentes en los procesos de socialización primaria y secundaria de las nuevas generaciones. Los docentes son actores centrales en el proceso educativo y en la construcción de una cultura para hacer las paces, por tanto, el reconocimiento⁶, y

³ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Filosofía para hacer las paces*, Barcelona: Icaria, 2001.; MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, Bilbao: Desclée De Brouwer, 2005.

⁴ NUSSBAUM, M. *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona: Editorial Andrés Bello, 2001.

⁵ MUÑOZ, F. A. *La paz imperfecta*, Granada: Universidad de Granada, 2001.; MUÑOZ, F. A. "Voz 'Paz imperfecta'", en *Enciclopedia de paz y conflictos*, editado por López, Mario, Vol. II, Granada: Universidad de Granada, 2004, pp. 898-900.

⁶ HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento*, Barcelona: Grijalbo, 1997.; RICOEUR, P. *Caminos del reconocimiento*, Madrid: Trotta, 2005.

empoderamiento pacifista⁷ de ellos es una de las claves importantes para transformar la actual cultura violenta que vive el país, a través de los estudiantes y las instituciones educativas.

Para alcanzar este objetivo, se propone en esta tesis doctoral analizar y determinar las prácticas de reconocimiento y empoderamiento pacifista de los docentes de colegios públicos que laboran en la periferia de Bogotá y la manera como estas contribuyen a la construcción de una cultura para la paz desde una educación humanista centrada en enfoque de las capacidades propuesto por Martha Nussbaum, que contribuya a la formación de una nueva generación más pacífica en este tiempo de posconflicto que vive Colombia.

La labor docente se ha reducido, en muchos lugares y Colombia no es la excepción⁸, al alcance de estándares de aprendizaje que miden los logros de los estudiantes a través de los resultados obtenidos por ellos en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. La calidad de los docentes está condicionada por estos resultados, desconociendo de esta manera, su valor e importancia como actores sociales fundamentales en la configuración de un proyecto cultural de paz, que busca mediante la educación el cultivo de la humanidad⁹. Se concibe al docente como un simple instrumento de las políticas educativas neoliberales.

Preocupad@s por el cumplimiento de estándares internacionales en un sistema económico cada día más injusto e inequitativo, se construyen exigencias y estructuran reformas que pretenden cambios profundos en la educación, las cuales, al ser ajenas a las problemáticas y contextos locales, generan incertidumbre y descontento entre l@s principales actores: l@s docentes. Si bien, en el discurso se habla de la co-responsabilidad del Estado, la familia y la sociedad civil en los procesos educativos, en la práctica concreta a l@s únic@s

⁷ MUÑOZ, F. A. "Empoderamiento pacifista", en *Investigación de la Paz y los Derechos humanos desde Andalucía*, editado por Muñoz, Francisco A. y otros, Granada: Editorial Universidad de Granada, 2005, pp. 137-140.

⁸ TORRES HERNÁNDEZ, R. M. y LOZANO FLÓREZ, D. *La Formación de docente en América Latina: perspectivas, enfoques y Concepciones críticas*, Chiapas: CLACSO, 2019.

⁹ NUSSBAUM, M. *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Op. Cit.

quienes se les exigen y señala como direct@s responsables es a l@s profesor@s.¹⁰

De esta manera, el reconocimiento de la identidad del docente es negado, menospreciado y reducido a un “deber ser” impuesto y ajeno a su realidad y a su contexto. El docente, quien antes era un referente como profesional y como ser humano en el proceso de formación y en la construcción cultural, hoy es opacado y menospreciado por imposiciones que lo juzgan y evalúan bajo una mirada instrumental que pretende que su labor sea eficiente y productiva. Su rol en el proceso de interacción social y humana, de análisis crítico y transformación cultural del entorno, ha cedido su lugar a las lógicas de producción que ven el mundo en términos económicos¹¹. El docente ha perdido su reconocimiento profesional y social, estando sujeto a los dictámenes de la calidad educativa impuesta por organismos internacionales que miden su trabajo en los resultados de las pruebas estandarizadas.

El docente, con todo y el desprestigio a que ha sido sometido por la lógica economicista de la educación, sigue teniendo un papel medular en el proceso de acompañamiento y construcción de las miradas sobre el mundo y la realidad¹². Es urgente, por tanto, replantear su figura y su labor desde un lugar que lo reconozca y lo empodere, partiendo de valorar el papel que ha venido encarnando como intelectual y modelo de vida para los estudiantes, en medio de una situación marcada por una coyuntura de violencia y conflicto social y cultural como la que vive Colombia. Situación social y cultural que permea las instituciones educativas tanto públicas como privadas, pero sobre todo aquellas que están ubicadas en la periferia de las grandes ciudades como Bogotá, y que en la práctica educativa y pedagógica contribuye, muchas veces, a reproducir las lógicas violentas de la realidad social. Desde esta perspectiva, se hace necesario potenciar las capacidades humanas de los docentes mediante el reconocimiento recíproco de su dignidad e integridad, que contribuya a su empoderamiento pacifista desde una educación humanista que favorezca una convivencia armónica y la construcción de una cultura de paz en las instituciones educativas. Es por ello, que como sostiene la investigadora Sofía Herrero,

¹⁰ CASTILLO AGUILAR, R. "Repensando otras formas de educar: hacia la construcción de una formación docente crítica, decolonial e incluyente", en *La Formación de docente en América Latina: perspectivas, enfoques y Concepciones críticas*, editado por Torres Hernández, Rosa María y Lozano Flórez, Daniel, Chiapas: CLACSO, 2019, p. 86. Disponible en: <https://bit.ly/3rcutPJ>.

¹¹ *Ibidem.* p. 87

¹² *Ibidem.*, p. 94

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.¹³

Por consiguiente, el análisis y desarrollo de esta investigación doctoral está enmarcado en la situación social y cultural de violencia que vive Colombia, en donde el reconocimiento recíproco y el empoderamiento pacifista de los docentes se convierte en un proceso generador de cambio, transformación y construcción de una cultura para hacer las paces, en donde los docentes al desarrollar sus capacidades personales y su rol educativo contribuyen con sus conocimientos y con sus testimonios a que los estudiantes reconozcan y aprendan “la verdadera trascendencia humana”¹⁴ del proceso de enseñanza-aprendizaje, que es la misión fundamental de la escuela.

Esta investigación también guarda un interés personal del autor, pues él es docente en un Colegio Distrital ubicado en la Localidad V de Usme, al sur de la ciudad de Bogotá. Por lo que ser docente en este contexto de posconflicto que vive Colombia y específicamente en un colegio público ubicado en la periferia de Bogotá es una experiencia, que implica múltiples desafíos que condicionan su labor educativa a nivel personal y profesional. Es por ello, por lo que preguntar y analizar las vivencias de reconocimiento y las prácticas de empoderamiento pacifista de los docentes, en el contexto sociocultural conflictivo de los colegios públicos, se constituye en una invitación a reflexionar de manera crítica su praxis educativa en la construcción de la paz imperfecta desde la educación.

Objetivo general y específicos de la investigación

Por consiguiente, a la luz de este planteamiento esta tesis doctoral se propone los siguientes objetivos:

Como objetivo general se plantea,

¹³ HERRERO RICO, S. *"La Educación para la Paz desde la Filosofía para la Paz: El Enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)"*, Tesis doctoral, Universitat Jaume I, 2012 p. 30. Disponible en: <https://bit.ly/32Dw32R>.

¹⁴ SÁNCHEZ CARDONA, M. *Educación para la Cultura de la Paz. Una Aproximación Psicopedagógica*, Bogotá: Ediciones USTA, 2016. Disponible en: <https://bit.ly/3rebvIh>. p. 184.

- Identificar y analizar la praxis intersubjetiva de reconocimiento recíproco y las prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente que labora en colegios públicos de la periferia de Bogotá, así como sus significados e implicaciones, a partir de una educación humanista desde el enfoque de las capacidades como un aporte a la cultura para la paz imperfecta en Colombia.

Es por esta razón, que esta investigación centra su atención en el reconocimiento y empoderamiento pacifista de los docente, pues ellos para educar en el saber cuentan con una formación disciplinar que no es suficiente para educar en una cultura de paz, por lo que se hace necesario que trasciendan de ser docentes transmisores de conocimientos, a ser un maestros formadores de seres humanos, como un factor importante en la construcción del cambio de una cultura violenta hacia una cultura para hacer las paces.

Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

1. Contextualizar y diagnosticar desde una perspectiva irenológica la situación social que vive Colombia, después de los acuerdos de Paz firmados en la Habana entre la guerrilla de las FARC-EP y el Gobierno Nacional, para entender la necesidad de implementar una cultura para hacer las paces que ayude a erradicar la cultura para guerra impuesta durante más de seis décadas en el país.
2. Analizar los estudios sobre reconocimiento y empoderamiento pacifista, identificando sus fundamentos desde el concepto de la paz imperfecta propuesto por Francisco Muñoz.
3. Especificar las prácticas de reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente para comprender el papel que juega la educación y, a través de ella, los mismos docentes como agentes de socialización en la construcción de una paz imperfecta que asuma el reto de restaurar las capacidades humanas para vivir una vida buena.
4. Identificar el papel de la escuela en la construcción de la cultura para hacer las paces y situar el rol del docente en este proceso de cambio cultural, lo cual implica un reto a su formación tanto disciplinar y personal, como intelectual y ejemplo de vida para sus estudiantes y la sociedad en general.
5. Realizar una revisión bibliográfica para analizar los diferentes estudios que se han realizado sobre el tema de investigación en Colombia y ponerlos en

perspectiva frente a estudios similares realizados en un contexto parecido, como es el del País Vasco.

6. Elaborar con los docentes participantes relatos narrativos que reflejen sus prácticas de reconocimiento y empoderamiento pacifistas desde su praxis educativa en colegios públicos de la periferia de Bogotá y sus aportes a una educación humanista, mediante la metodología de las Producciones Narrativas.
7. Identificar y analizar en los relatos narrativos de los docentes sus prácticas y actitudes intersubjetivas de reconocimiento recíproco y empoderamiento pacifista desde su praxis educativa y articularlos con los planteamientos propuestos en el marco teórico y en la revisión documental.
8. Formular recomendaciones que contribuyan a la construcción de la cultura de paz desde la educación, así como al reconocimiento y empoderamiento de los docentes desde una educación humanista.

Preguntas de investigación

Al abordar este tema surgen los siguientes interrogantes:

- ¿Es posible el reconocimiento y empoderamiento pacifista de los docentes para construir una cultura para hacer las paces desde la educación?
- ¿Cómo empoderar al docente para que desde su praxis educativa sea promotor de una cultura de paz?
- ¿De qué manera una educación humanista basada en las capacidades en contraposición a una educación de corte utilitarista basada en las competencias contribuye al reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente, y en consecuencia a la construcción de una cultura para hacer las paces?
- ¿Cómo son las prácticas de reconocimiento y empoderamiento pacifista de los docentes de colegios públicos de Bogotá y cómo estas contribuyen a la construcción de una cultura y educación para la paz desde una educación humanista, en este tiempo de posconflicto que vive Colombia?

Metodología

Para el desarrollo de esta tesis doctoral se emplea una metodología de corte cualitativo desde tres ópticas:

En primer lugar, la construcción del marco teórico se realizó desde una perspectiva metodológica crítica deconstructiva-reconstructiva, a partir del planteamiento de Vincent Martínez Guzmán¹⁵ quien propone, que los estudios para la paz se deben llevar a cabo desde estas dos dimensiones metodológicas. La perspectiva metodológica deconstructiva realiza un análisis diagnóstico que visibiliza y denuncia críticamente las situaciones que generan conflicto y violencia directa, estructural y cultural, tanto en el contexto social de postconflicto que vive Colombia, como en la educación y por ende en el docente como actor fundamental en el proceso de construcción de una cultura de paz; para, en un segundo momento, generar alternativas desde la perspectiva metodológica reconstructiva, que contribuyan a generar un contexto social nuevo, desde el reconocimiento y empoderamiento pacífico del docente mediante una educación humanista para la construcción de una cultura para hacer las paces.

En un segundo lugar, una revisión bibliográfica o documental que, en consonancia con la perspectiva metodológica cualitativa, busca analizar los diferentes estudios realizados en Colombia sobre el tema de investigación y ponerlos en perspectiva frente a estudios similares realizados en un contexto parecido, como es el del País Vasco, el cual ha vivido situaciones de violencia y conflicto armado que han afectado a la sociedad vasca y en donde la educación para la paz ha jugado un papel importante en la consolidación de la cultura de paz. Desde esta perspectiva, ver similitudes y diferencia entre estos dos contextos ayuda a dilucidar la manera como las prácticas de reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente contribuyen a la construcción de una cultura de paz.

En tercer lugar, a partir del marco teórico y la revisión documental, se identificaron los ejes temáticos desde donde poder elaborar los relatos narrativos con los docentes participantes en el estudio, a partir de la metodología cualitativa de corte narrativo denominada “*Producciones Narrativas*”, que combina el giro discursivo y el giro participativo en la investigación. Esta metodología permite el empoderamiento o agencia

¹⁵ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, Op. Cit.

de los docentes, sujetos de estudios, al plantear una dinámica dialógica y performativa entre el investigador y el investigado, en donde estos últimos tienen un protagonismo importante en la elaboración de sus propios relatos narrativos. Esta metodología narrativa desde la perspectiva de la “Producciones Narrativas” contribuye a la construcción de un conocimiento situado y encarnado, por lo que los relatos narrativos de los docentes participantes no se consideran simples datos a interpretar sino textos con los cuales se puede comprender, evaluar y explorar en mayor profundidad las experiencias, expectativas, hechos, reflexiones e ideas de los sujetos participantes sobre las temáticas investigadas, para después poder ser analizadas desde una perspectiva sociocrítica. De esta manera se busca, mediante los relatos narrativos responder a los objetivos y preguntas que orientan esta investigación.

Estructura de la tesis

Para alcanzar estos objetivos, responder a las preguntas propuestas y dar cuenta de los resultados, esta tesis doctoral se estructura en dos partes: la primera, desarrolla el marco teórico de la investigación; y, la segunda, desarrolla el marco metodológico y el análisis de los relatos narrativos de los docentes.

En la primera parte o marco teórico se plantean tres capítulos desde tres perspectivas de trabajo, teniendo en cuenta la metodología crítica deconstructiva-reconstructiva por medio de la cual se analiza críticamente las diversas situaciones de conflicto y se proponen alternativas para hacer las paces¹⁶:

El primer capítulo titulado “La educación para hacer las paces desde la perspectiva metodológica crítica deconstructiva-reconstructiva: un giro epistemológico para la construcción de una paz imperfecta y el reconocimiento recíproco del docente en medio de la realidad colombiana”, parte de una perspectiva epistemológica que busca comprender y analizar el estudio sobre la paz (irenología), separándolo de la violencia y la guerra (polemología). Reconociendo, en el más puro sentido kantiano, que el ser humano se caracteriza por una “insociable sociabilidad” y por tanto es responsable de

¹⁶ MARTÍNEZ GUZMÁN, V., COMINS MINGOL, I. y PARÍS ALBERT, S. "La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz", en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, No. especial Fronteras de las ciencias sociales desde Iberoamérica, 2009 p. 95. Disponible en: <https://bit.ly/3xs23Cr>.

cultivar relaciones que sirvan a la construcción de una cultura para hacer las paces. La epistemología es la base a partir de la cual la razón aprehende la realidad, la interpreta y la transforma. Desde esta perspectiva se propone un giro epistemológico desde el presupuesto teórico del “enfoque de la paz imperfecta”¹⁷, el cual plantea la necesidad de introducir un cambio en la manera como percibimos y planteamos la paz, haciendo un tránsito de la mirada de la paz desde la violencia a la mirada de la paz desde la paz misma (Irenología). Este giro epistemológico permite pasar de una visión negativa del conflicto a una visión comprensiva, en donde el acento se pone ya no en la violencia y la guerra (polemología) sino en la diferencia y la diversidad, desde donde se puede cimentar el cultivo de una paz que no es perfecta y absoluta sino imperfecta y procesual como plantea Francisco Muñoz. A partir de este planteamiento, se analiza el aporte de la educación en la construcción de la cultura de paz en Colombia, desde la perspectiva metodológica deconstructiva-reconstructiva, examinando tres experiencias (Sudáfrica, Irlanda del Norte y el País Vasco) en donde la educación tuvo un papel primordial en la consolidación de procesos de paz. Este viraje epistemológico de la paz imperfecta permite reconstruir analíticamente la situación de desvalorización y el menosprecio que vive el docente en el actual contexto de postconflicto que vive Colombia, teniendo como base los planteamientos del filósofo y sociólogo Axel Honneth sobre el *reconocimiento recíproco*¹⁸ como proceso intersubjetivo para reconstruir su identidad e integridad tanto personal como profesional. El reconocimiento recíproco, desde la perspectiva metodológica reconstructiva potencia la actitud performativa del docente y posibilita que sea un interlocutor válido en el proceso de construcción de la cultura para hacer las paces en la escuela.

El segundo capítulo titulado “El empoderamiento pacifista del docente como alternativa para la construcción de la paz imperfecta desde la educación. La necesidad de un giro ontológico desde el paradigma de la complejidad y el habitus de la paz”, busca desde una perspectiva ontológica reconocer al ser humano, para trabajar sobre su propia realidad, dándole la oportunidad de ejercer sus propias capacidades para vivir en paz, por lo que se hace necesario realizar una deconstrucción del paradigma clásico de la simplicidad para hacer una reconstrucción ontológica desde el paradigma de la complejidad¹⁹. Por

¹⁷ MUÑOZ, F. A. *La paz imperfecta, Op. Cit.*

¹⁸ HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento, Op. Cit.*

¹⁹ MORIN, E. *El Método. Naturaleza de la naturaleza*, Madrid: Ediciones Cátedra, 1993.; MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa, 1994.

consiguiente, partiendo de la perspectiva metodológica reconstructiva, se plantea como alternativa realizar un giro ontológico, para reconocer al sujeto y su realidad ya no como un ser violento y conflictivo, como lo configura una ontología negativa propia del paradigma simplificante, sino como un ser cooperativo e interdependiente, desde una ontología dialógica enmarcada en el paradigma de la complejidad. Desde esta perspectiva se reconoce que lo inherente al ser humano no es la violencia ni el conflicto generado por ella, sino la diferencia y la diversidad, por lo que el ser humano vive en una continua tensión, en una “insociable sociabilidad” como diría Immanuel Kant, entre una convivencia pacífica y una convivencia conflictiva, y es en ese espectro entre estos dos modos de convivencia que se construye la paz imperfecta. Es por esto, que a partir del concepto sociológico de *habitus*, planteado por el sociólogo Pierre Bourdieu²⁰, se busca dilucidar los mecanismos estructurantes que operan en el interior de las personas y determinan sus conductas. El *habitus* incluye las cualidades y predisposiciones de las personas para adaptarse y gestionar su entorno, posibilitando el *empoderamiento pacifista* para reconocer la capacidad de los sujetos para arreglar sus diferencias²¹. Por consiguiente, el concepto *habitus* se constituye en un elemento fundamental para la construcción de la cultura para hacer las paces y el desarrollo de las capacidades humanas. En este proceso metodológico de deconstrucción-reconstrucción, esta perspectiva se enfoca en un inversión ontológica para la construcción de la cultura para hacer las paces desde la educación, la cual se da en un contexto violento, pero que no es una educación para la violencia sino que es una educación para la *noviolencia*²², es decir, para la paz²³, esto implica el empoderamiento pacifista del docente, no solo como profesional sino como persona y ser humano con relaciones intersubjetivas y performativas.

²⁰ BOURDIEU, P. *Meditaciones pascalianas*, Barcelona: Anagrama, 1999.; BOURDIEU, P. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Madrid: Editorial Popular, 2001.

²¹ MUÑOZ, F. A. y BOLAÑOS CARMONA, J. *Los habitus de la paz: Teorías y prácticas de la paz imperfecta*, Granada: Editorial Universidad de Granada, 2011. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=476911>.

²² El término “*noviolencia*” empleará escrito unido y en cursiva, sin usar dos palabras (no violencia) o separarlo con guion (no-violencia) para indicar un sentido positivo, pues este concepto que tiene significado por sí mismo. La *noviolencia* no se emplea como antónimo del término violencia, sino por lo contrario como una negación a toda manifestación de violencia basada en unos principios éticos como son la cooperación, la solidaridad y el respeto, en la búsqueda de alternativas para la construcción de una cultura de paz. Mario López Martínez remite al pedagogo italiano Aldo Capitini como referente de la utilización de este término. LÓPEZ MARTÍNEZ, M. *Política sin Violencia. La Noviolencia como humanización de la política*, Bogotá: UNIMINUTO, 2006.

²³ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M, Op. Cit.* p. 85

El tercer capítulo titulado “Construir Cultura de Paz desde el enfoque de las capacidades: aporte de la Educación para la Paz como cultivo de la humanidad”, pretende desde una perspectiva axiológica complementar y dar sentido a la reflexión epistemológica y ontológica desarrollada en los dos capítulos precedentes, Este capítulo analiza las implicaciones para la praxis del reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente de una educación humanista para la paz. Partiendo de los planteamientos de la filósofa Martha Nussbaum sobre el papel de la educación como forma de cultivar la humanidad y formar ciudadanos para el mundo actual, surge la pregunta de ¿cómo debe ser un docente hoy y que debe saber para contribuir a la construcción de una cultura de paz? En donde el pensamiento crítico, la educación para una ciudadanía global y el desarrollo de una imaginación narrativa contribuyen a potenciar sus capacidades como intelectual y ejemplo de vida, aspectos esenciales para la construcción de ciudadanía y, por tanto, de una cultura para hacer las paces²⁴. El enfoque de capacidades contribuye al reconocimiento y empoderamiento pacifista de los docentes en la construcción de la paz imperfecta. Martha Nussbaum²⁵ propone diez capacidades para el desarrollo humano, en donde dos de ellas, la filiación y la razón práctica entrelazan, dirigen y organizan todas las demás. La filiación organiza las capacidades en torno al reconocimiento de la persona y en este caso del docente como sujeto social y la razón práctica lo empodera pacíficamente desde la libertad, para planificar y darle sentido a su propia vida. Igualmente, se resalta la capacidad de imaginación como integradora en este proceso, ya que el arte juega un factor sintetizador en una educación para la paz que contribuya a la construcción de la cultura de paz.

La segunda parte o marco metodológico se desarrolla mediante cuatro capítulos que dan cuenta de la fundamentación metodológica de la tesis.

El cuarto capítulo titulado “Fundamentación del Marco Metodológico: Las Producciones Narrativas” describe el diseño metodológico de corte cualitativo, que contribuye al reconocimiento y al empoderamiento pacifista de los docentes participantes en la investigación. Con esta metodología de corte narrativo denominada “Producciones Narrativas”, se elabora de forma conjunta entre el docente y el investigador un relato narrativo, en donde el participante no queda subsumido al poder ejercido por el

²⁴ NUSSBAUM, M. *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Op. Cit.

²⁵ NUSSBAUM, M. *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona: Paidós, 2012.

investigador ni por el mismo objeto de estudio, sino que su palabra y su experiencia se suma como parte de la complejidad de la realidad investigada.

El quinto capítulo titulado “La realidad social violenta y sus repercusiones en la construcción de una cultura de paz: una revisión bibliográfica del papel de la educación para la paz y del docente en Colombia y el País Vasco” permite mediante una revisión documental identificar, desde la perspectiva de la educación para la paz, los diferentes estudios y análisis realizados tanto en Colombia como en el País Vasco sobre el tema de investigación, para vislumbrar experiencias compartidas desde miradas cruzadas entre estos dos contextos que han vivido situaciones de conflicto y en donde la educación ha contribuido y contribuye a la construcción de la paz.

El sexto capítulo titulado “Relatos narrativos de docentes de aula, docentes orientadores y directivos docentes coordinadores, que laboran en colegios públicos de la periferia de Bogotá: Un ejercicio reflexivo crítico a partir de la metodología de las Producciones Narrativas”, recoge los veinte relatos que fueron elaborados por los docentes participantes y que resaltan, desde su experiencia personal y educativa, la manera como afrontan las situaciones de conflicto y violencia social y escolar que enfrentan en su cotidianidad laboral, así como sus vivencias de reconocimiento y sus prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista desde su rol como educadores.

En el séptimo capítulo titulado “Análisis y discusión de las Producciones Narrativas: difractado los relatos narrativos de los docentes a la luz de los postulados teóricos de la investigación”, se desarrolla el análisis y la discusión de los relatos narrativos a partir de cuatro ejes temáticos como son: la realidad personal, social, cultural y laboral que viven los docentes del sector público que laboran en colegios de la periferia de Bogotá; la praxis intersubjetiva de reconocimiento docente; las prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente; las experiencias de educación, cultura de paz y desempeño del rol docente. Este análisis no pretende hacer una representación totalizante de la praxis educativa de los docentes, sino efectuar una narración descriptiva de sus vivencias de reconocimiento y sus prácticas de empoderamiento pacifista en la construcción de una cultura de paz desde la educación. Para finalmente, vislumbrar en los relatos narrativos, los fundamentos de una educación de corte humanista, desde la propuesta realizada por la filósofa Martha Nussbaum, como modelo alternativo de una educación para la paz.

Por último, el capítulo dedicado a las “Conclusiones y recomendaciones”, en donde se presentan las principales conclusiones de esta investigación, respondiendo a cada uno de los objetivos y preguntas propuestas. Igualmente se realizan recomendaciones para futuras investigaciones en esta línea de trabajo.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPITULO 1

La educación para hacer las paces desde la perspectiva metodológica crítica deconstructiva-reconstructiva: un giro epistemológico para la construcción de una paz imperfecta y el reconocimiento recíproco del docente en medio de la realidad colombiana

Introducción

Este capítulo tiene como punto de partida considerar el papel de la educación para hacer las paces en Colombia, en un momento tan importante para el país, luego del “*Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*” que se firmó entre el Gobierno y el grupo armado FARC-EP en el año 2016.

El conflicto armado no solo afectó a los diferentes actores armados involucrados en la guerra, sino sobre todo a la población civil, que fue víctima de desplazamientos masivos, secuestros, extorciones, desapariciones, reclutamiento forzado de niños y jóvenes, asesinatos y masacres durante la segunda mitad del siglo XX y lo que se cuenta del presente siglo. El informe del Centro de Memoria Histórica del 2013²⁶ indica que entre el año 1958 y el año 2012 se registraron 220.000 homicidios producto del conflicto interno en Colombia, de los cuales el 81.5% fueron entre la población civil; además de las múltiples violaciones a los derechos humanos y a las libertades individuales, que marginan a gran número de la población, sobre todos de los sectores rurales del país, negándoles el derecho a una vida digna, a suplir sus necesidades humanas básicas como

²⁶ CNMH - CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad, Op. Cit.*

son el acceso a los servicios básicos de salud y educación. Ante esta situación son múltiples los análisis e investigaciones que se han venido realizando en este momento de posconflicto²⁷, análisis fundamentalmente polemológicos, que presentan una realidad conflictiva de violencia en la cual los anhelos de paz parecen diluirse en promesas y acuerdos incumplidos.

Esta situación, marcadamente conflictiva, conlleva la necesidad de replantear los presupuestos epistemológicos desde donde se investiga el tema de la paz; una paz que como plantea Francisco Muñoz, investigador del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, no es perfecta sino “*imperfecta*”, en cuanto procesual e inacabada y que la define como “aquellos espacios e instancias en las que se pueden detectar acciones que crean paz, a pesar de que estén en contextos en los que existen los conflictos y la violencia”²⁸.

Ahora bien, el desafío que enfrenta el país para construir efectivamente una cultura para hacer las paces, como afirma Vicent Martínez Guzmán, requiere de decisiones y acciones concretas, que pasan necesariamente por el papel que juega la educación en la sociedad, reconociendo a la escuela y por consiguiente al docente, como un elemento medular en su consolidación²⁹. Una educación para la ciudadanía en el más puro sentido de la *paideia*

²⁷ ACNUDH *Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de Derechos Humanos en Colombia durante el año 2019*, 2020. Disponible en: <https://www.hchr.org.co/documentoseinformes/informes/altocomisionado/informe-anual-2019-ES-2.pdf>; CERAC "Datos del conflicto armado 2017", 2017, consultado marzo 16, 2020, <http://www.cerac.org.co/es/recursos/datosconflictoscolombia/>; El Tiempo "CICR lanza advertencia por reconfiguración de actores armados", El Tiempo marzo 9, 2017. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/justicia/conflicto-y-narcotrafico/cicr-advierte-por-reconfiguracion-de-actores-armados-en-colombia-66056>; BENAVIDES VANEGAS, F. y BORDA GUZMÁN, S. "Introducción: el Acuerdo de Paz entre el Gobierno colombiano y la FARC-EP o la paz esquivada", en *CIDOB d'Afers Internationals*, No. 121, abril, 2019, pp. 7-18. Disponible en: https://www.cidob.org/es/articulos/revista_cidob_d_afers_internacionals/121/introduccion_el_acuerdo_d_e_paz_entre_el_gobierno_colombiano_y_las_farc_ep_o_la_paz_esquivada; MORFFE-PERAZA, M. A., ALBORNOZ-ARIAS, N. y MAZUERA-ARIAS, R. *El rostro de la violencia: el posconflicto colombiano y su impacto en la frontera colombo venezolana (Apure-Arauca, Táchira – Norte de Santander)*, San Cristóbal, Venezuela: Observatorio de Investigaciones Sociales en Frontera, 2019.; AGUIRRE, K. y MUGHHA, R. *Cómo está cambiando la violencia en Colombia después de las FARC*, Río de Janeiro: Instituto Igarapé, 2017. Disponible en: <https://igarape.org.br/en/how-violence-is-changing-in-postfarc-colombia/>; LLORENTE, M. V. "De la guerra a la paz: seguridad y estabilización de Colombia", en *Controlando el territorio y construyendo seguridad y justicia en el posconflicto colombiano*. Edición especial de los Diálogos por la Seguridad Ciudadana, No. Artículo Estratégico 24, diciembre, 2016, pp. 2-5. Disponible en: <http://cdn.ideaspaz.org/media/website/document/58b7461dc6c6d.pdf>.

²⁸ MUÑOZ, F. A. y MOLINA, B. *Pax orbis, complejidad y conflictividad de la paz*, Granada: Universidad de Granada, Instituto de la Paz y los conflictos, 2009. p. 47. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=510565>.

²⁹ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Filosofía para hacer las paces*, Op. Cit.; MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, Op. Cit.

del mundo griego clásico, en donde se pueda asumir el reto de restaurar las capacidades humanas para vivir una vida buena³⁰.

En esta dirección, este capítulo se desarrolla a partir de tres postulados: el primero, se enmarca en la necesidad de un giro epistemológico, que busca pasar de un planteamiento polemológico de la realidad social colombiana a una visión irenológica, es decir considerar el tema de la paz desde la paz misma, buscando conciliar la perspectiva crítica o deconstructiva y la perspectiva reconstructiva para la construcción de una paz imperfecta; el segundo, está centrado en la necesidad de analizar la educación para la paz y su aporte a la actual situación que vive el país, examinando tres experiencias — Sudáfrica, Irlanda del Norte y el País Vasco— en donde la educación jugó un papel primordial en la consolidación de procesos de paz; el tercero, el reconocimiento recíproco del docente como una contribución a la construcción de la paz imperfecta en la escuela, desde la perspectiva metodológica deconstructiva-reconstructiva, para valorar su identidad e integridad menospreciada, a partir de una actitud performativa propia de la educación para hacer las paces.

1.1. Pensar la paz desde la paz misma: la necesidad de un giro epistemológico

Al hablar sobre el papel de la educación en la construcción de una cultura para hacer las paces en la escuela, llama la atención que el enfoque que predomina gira alrededor de la violencia y la resolución de los conflictos generados por ella en el ámbito escolar³¹. Esta

³⁰ NUSSBAUM, M. *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, *Op. Cit.*

³¹ DÍAZ-AGUADO, M. J. "Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 2005, pp. 17-47. Disponible en: [//rieoei.org/RIE/article/view/838](http://rieoei.org/RIE/article/view/838).; FERNÁNDEZ-HERRERÍA, A. "Violencia estructural y currículo orientado a la Educación para la Paz", en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, No. 22, 1995, pp. 21-38. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117851>.; FERNÁNDEZ-HERRERÍA, A. y LÓPEZ-LÓPEZ, M. d. C. "Educar para la paz: Necesidad de un cambio epistemológico", en *Convergencia*, Vol. 21, No. 64, abril, 2014, pp. 117-142. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-14352014000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es.; FUNES LAPPONI, S. "Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia", en *Contextos Educativos. Revista de Educación*, Vol. 0, No. 3, 2000, pp. 91-106. Disponible en: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/466>.; GRASA, R. "Evolución de la Educación para la Paz. La centralidad del conflicto para la agenda del siglo XXI", 2000a, pp. 52-56. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/164415>.; HARGREAVES, A. y FINK, D. "Estrategias de cambio y mejora en educación cauterizada por su relevancia y difusión y continuidad en el tiempo", en *Revista de Educación*, No. 339, 2006, pp. 43-58. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057197>.

situación no es gratuita, se debe en muchos casos a la difusión, por los medios de comunicación, del impacto de la violencia escolar en la sociedad, ya sea por riñas, acoso escolar (*bullying*), conflictos en el aula, consumo, microtráfico, entre otros. Pero también, como afirma Alfonso Fernández y María del Carmen López, es favorecida por la epistemología desde donde se realizan las investigaciones sobre la paz³².

En este sentido, se puede observar tres momentos distintos como ha discurrido la investigación para la paz desde la perspectiva epistemológica: En un primer momento, debido a la situación de guerra y conflicto la investigación sobre la paz se orientó, desde una perspectiva epistemológica, al estudio de la violencia y sus causas, por lo que el concepto “paz” se definió como ausencia de guerra o paz negativa como lo enuncia Johan Galtung³³. Por consiguiente, la *polemología* o estudio sobre la guerra se desarrolló más que la *irenología* o estudio sobre la paz; lo cual se evidencia claramente en la segunda mitad del siglo XX, condicionado por las situaciones políticas y sociales producto de los distintos conflictos bélicos e inestabilidad social alrededor del mundo. A este énfasis, que valora la paz pero que centra su interés en el estudio de la violencia, Francisco Muñoz lo denomina “disonancia cognoscitiva”³⁴, afirmando que “se puede decir que entendemos más de violencia que de paz”³⁵; y Vicent Martínez Guzmán sostiene que “parece que siempre que intentamos hablar de paz empezamos refiriéndonos a lo que no es paz. Es decir, hablamos de paz en sentido negativo”³⁶.

En un segundo momento, la investigación sobre la paz se centró en el concepto de “paz positiva”, entendiéndola no solo como ausencia de guerra, sino como el desarrollo de las condiciones de justicia, seguridad, bienestar y libertad³⁷, que necesitan potenciar las sociedades y los estados para alcanzar la paz.

³² FERNÁNDEZ-HERRERÍA, A. y LÓPEZ-LÓPEZ, M. d. C. "Educar para la paz: Necesidad de un cambio epistemológico", *Op. Cit.* p. 118.

³³ GALTUNG, J. "Violence, peace and peace research", en *Journal of Peace Research*, Vol. 6, No. 3, 1969, pp. 167-191. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/422690>.; GALTUNG, J. "Violencia, Paz e Investigación sobre la paz", en *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*, editado por GALTUNG, J. y PINA, V., Madrid: Tecnos, 1995, .

³⁴ MUÑOZ, F. A. y BOLAÑOS CARMONA, J. *Los habitus de la paz: Teorías y prácticas de la paz imperfecta*, *Op. Cit.* p. 22.

³⁵ MUÑOZ, F. A. *La paz imperfecta*, *Op. Cit.* p. 24.

³⁶ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. "Voz 'Paz Positiva'", en *Enciclopedia de paz y conflictos*, editado por López, Mario, Vol. II, Granada: Universidad de Granada, 2004, p. 916.

³⁷ GALTUNG, J. *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Bilbao: Gernika Gogoratz, 2003.

Finalmente, en un tercer momento, a partir del concepto de Cultura de Paz y Educación para la Paz, se plantea una nueva manera de percibir la realidad y, por tanto, de organizar el pensamiento de cara a la construcción de una paz imperfecta, ya no desde una visión que justifique y naturalice la violencia, sino desde una postura comprometida que reconstruya y visibilice las capacidades humanas para hacer las paces, buscando creativamente formas pacíficas de relacionarse con el mundo³⁸.

Si en un primer momento de la investigación sobre la paz, el interés y preocupación de los estudios estaba centrado en la violencia desde una perspectiva polemológica, este último momento hace una inversión a una perspectiva irenológica o pazológica, para la construcción de una paz imperfecta. Se evidencia, por consiguiente, la necesidad de realizar un *giro epistemológico* que posibilite pensar la paz desde las propias experiencias de paz y desde su propia existencia, comprendiendo las múltiples formas en que la humanidad puede desaprender la violencia y la guerra y aprender a hacer las paces³⁹. Un giro epistemológico que “suponga pensar la paz desde la paz, autónomamente”⁴⁰.

Para el desarrollo de este giro epistemológico es necesario apartarse de las concepciones estáticas, dogmáticas y universalistas sobre la paz, por lo que Francisco Muñoz sugiere el concepto de “*paz imperfecta*” como punto de partida, que contribuya a cuestionar y analizar desde que lugar los estudios sobre la paz están aprehendiendo la realidad; y así, fundamentar una epistemología que considere las diversas formas de hacer las paces, cambiando “la manera de entender los saberes o las ciencias desde la objetividad a la intersubjetividad”⁴¹.

³⁸ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. "Saber Hacer las Paces. Epistemologías de los Estudios para la Paz", en *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 7, No. 23, 2000, pp. 49-96. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/105/10502303.pdf>; FERNÁNDEZ-HERRERIA, A. y LÓPEZ-LÓPEZ, M. d. C. "Educar para la paz: Necesidad de un cambio epistemológico", , pp. 117-142; COMINS MINGOL, I. "Retos epistemológico-normativos de la investigación para la paz", en *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 11, No. 2, 2018, pp. 143-160. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/8388>.

³⁹ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Filosofía para hacer las paces*, *Op. Cit.*

⁴⁰ MUÑOZ, F. A. y BOLAÑOS CARMONA, J. *Los habitus de la paz: Teorías y prácticas de la paz imperfecta*, *Op. Cit.* p. 21.

⁴¹ COMINS MINGOL, I., PARIS ALBERT, S. y MARTÍNEZ GUZMÁN, V. "Hacer las paces imperfectas: entre el reconocimiento y el cuidado", en *Los habitus de la paz: Teorías y prácticas de la paz imperfecta*, editado por Muñoz, F. A. y Bolaños Carmona, J., Granada: Editorial Universidad de Granada, 2011, p. 100.

1.1.1. El Concepto de paz imperfecta: de la objetividad de la realidad violenta a la intersubjetividad de la búsqueda de la paz

Vicent Martínez Guzmán, se pregunta “¿Sabemos que podemos vivir en paz? ¿Cómo lo sabes?”⁴², por medio de estos interrogantes cuestiona la manera como se accede, en la investigación para la paz, al conocimiento y propone la necesidad de contemplar un nuevo paradigma, para entender y aproximarse a la realidad. Un giro epistemológico que parta, ya no desde el principio de objetividad que explica y justifica la realidad desde una visión estática y mecanicista, sino desde la intersubjetividad e interpelación mutua, que “señala la capacidad de los seres humanos para reinterpretar las predisposiciones a las que tienen acceso por su propia condición”⁴³.

En tal sentido, se puede apreciar, que para acceder al conocimiento de la realidad se han contemplado, a lo largo de la historia de la filosofía, dos métodos: el primero enmarcado en el mundo griego por la teoría aristotélica, que ve el mundo como un organismo vivo, basando su método de conocimiento en la observación de las causas que lo componen y así comprender lo que sucede en la naturaleza y su finalidad y; el segundo, apoyado en la tradición galileana, que considera el mundo como una máquina, basando su método de conocimiento en la explicación matemática de los acontecimientos de manera objetiva, cuantificable y medible⁴⁴. Esta segunda visión del mundo es primordialmente antropocéntrica, y desplaza el conocimiento de la naturaleza al plano instrumental del beneficio económico. A este respecto, Irene Comins afirma que

La tradición galileana, que se desarrolló desde los siglos XVI y XVII, y continúa en la actualidad, sustituyó una visión de la naturaleza organicista y holística - propia de la tradición aristotélica-, por otra mecanicista y reduccionista. En el siglo XIX el positivismo se encargó de llevar hasta sus últimas consecuencias esta visión, y consolidarla como la única cosmovisión posible, que ha acompañado no sólo la revolución industrial, sino también el desarrollo del capitalismo y la globalización.⁴⁵

⁴² MARTÍNEZ GUZMÁN, V. "Saber Hacer las Paces. Epistemologías de los Estudios para la Paz", *Op. Cit.* p. 49.

⁴³ MUÑOZ, F. A. y BOLAÑOS CARMONA, J. *Los habitus de la paz: Teorías y prácticas de la paz imperfecta*, *Op. Cit.* p. 38.

⁴⁴ MARDONES, J. M. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, Barcelona: Anthropos, 1991.

⁴⁵ COMINS MINGOL, I. "Retos epistemológico-normativos de la investigación para la paz", *Op. Cit.* pp. 147-148.

En síntesis, se puede afirmar, que mientras la visión aristotélica concibe la naturaleza como un organismo vivo, interconectado y recíproco, la visión galileana del conocimiento, propio de la Modernidad, concibe el mundo como un mecanismo separado y manipulable. Por consiguiente, la ciencia moderna, basada en la visión galileana antes expuesta, se impone como una teoría del conocimiento o epistemología objetiva y universal desde donde poder aprehender la realidad tanto del hombre y del mundo, así como de los fenómenos sociales, entre ellos la violencia, la guerra y por su puesto la paz. En este sentido, sustenta Irene Comins que

Este modelo de ciencia será cuestionado por las nuevas corrientes de pensamiento del siglo XX que se enriquecen con las aportaciones del feminismo, la investigación para la paz o el ecologismo. En ese sentido hablamos de un giro epistemológico [...] según el cual la ciencia —en especial la investigación para la paz— tendría que contemplar un nuevo paradigma, una nueva forma de entender y aproximarse a la realidad.⁴⁶

Desde este punto de vista, el concepto de paz imperfecta permite pensar la paz como un proceso inacabado, procesual, dinámico y en construcción, tomando distancia de una visión epistemológica objetiva, cerrada y dogmática; para aproximarse, desde un giro epistemológico, a una visión intersubjetiva, abierta y debatible de la paz anclada en unas realidades humanas dinámicas y sujetas a constantes cambios y conflictos⁴⁷.

La paz imperfecta se constituye en una categoría de análisis epistemológico, que reconoce y potencia en los seres humanos, sus capacidades para vivir en paz en medio de una situación marcada por el conflicto y la violencia. La paz imperfecta aleja la posibilidad de imponer una única noción de paz y se abre a las diversas formas de hacer las paces, en un movimiento dinámico y no estático.

Esta noción supone, además, un giro epistemológico frente a lo que Muñoz ha llamado «la esquizofrenia cognitiva» de considerarnos investigadores de la paz, y llevar mucho tiempo investigando «lo que no es paz», es decir, las diferentes formas de violencia. De esta manera hemos llegado a considerar que «lo positivo» eran las diferentes formas de violencia, y que las paces eran maneras

⁴⁶ *Ibidem*. p. 149.

⁴⁷ MUÑOZ, F. A. y BOLAÑOS CARMONA, J. *Los habitus de la paz: Teorías y prácticas de la paz imperfecta*, *Op. Cit.* pp. 22-23.

de actuar no violentamente. Una de las características del giro epistemológico consiste precisamente en considerar las diversas formas de hacer las paces como lo positivo de las acciones humanas, mientras que las diferentes formas de violencia y sufrimientos generados, los consideramos «lo negativo»: esto es, la ruptura de las diversas formas de hacer las paces que los seres humanos tenemos.⁴⁸

Por tanto, la paz imperfecta se fundamenta en la intersubjetividad, pues son los seres humanos en sus relaciones e interacciones los que hacen la paz en medio de contextos de violencia. De esta manera, la investigación sobre la paz no puede fundamentarse en criterios de objetividad, sino que se abre a un conocimiento comprensivo de las relaciones entre los sujetos que hacen la paz; las paces imperfectas que construyen las personas, las hacen en interacción con otros, por lo que pueden ser siempre sujetas a la interpelación y al cuestionamiento dando razón responsablemente de lo que se hace, se dice o se calla⁴⁹.

Finalmente, este nuevo paradigma, generado por el giro epistemológico en la investigación para la paz, debe contemplar dos perspectivas metodológicas de trabajo a la hora de acercarse a la realidad violenta: por un lado, realizar un análisis diagnóstico de la realidad social, para visibilizar y denunciar la situación de violencia y; por otro lado, ofrecer alternativas que contribuyan a transformar la violencia por medios pacíficos, visibilizando las capacidades humanas para hacer las paces. Dos perspectivas que son interdependientes, una crítica o deconstructiva y otra reconstructiva⁵⁰.

En este sentido, el reto que se le presenta a la investigación para la paz, a través de este giro epistemológico, es el de estudiar la paz desde la misma paz y no desde la guerra y la violencia, de manera que se pueda conciliar la perspectiva crítica o deconstructiva -*polemológica*-, y la perspectiva reconstructiva -*irenológica*-; superando así, la teoría que naturaliza e institucionaliza la violencia como algo intrínseco a las relaciones humanas y por consiguiente a la realidad social.

Partiendo de este planteamiento de trabajo, que orienta tanto la perspectiva metodológica deconstructiva como la perspectiva reconstructiva, el siguiente apartado busca analizar la

⁴⁸ COMINS MINGOL, I., PARÍS ALBERT, S. y MARTÍNEZ GUZMÁN, V. "Hacer las paces imperfectas: entre el reconocimiento y el cuidado", en *Op. Cit.* p. 96.

⁴⁹ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Filosofía para hacer las paces*, *Op. Cit.*

⁵⁰ MARTÍNEZ GUZMÁN, V., COMINS MINGOL, I. y PARÍS ALBERT, S. "La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz", *Op. Cit.* p. 95.

situación social que vive Colombia en tiempos de posconflicto y sus repercusiones en el ámbito escolar, para reconstruir y visibilizar alternativas de transformación de esta situación por medios pacíficos, en la construcción de una paz imperfecta.

1.1.2. Perspectiva deconstructiva-reconstructiva como metodología para analizar la situación social colombiana: un aporte a la búsqueda de una paz imperfecta

Frente a la realidad social que vive Colombia en este tiempo de posconflicto, luego de la firma del acuerdo entre el Gobierno y el grupo armado FARC-EP en el año 2016, se puede constatar, desde la perspectiva metodológica deconstructiva, que la situación de violencia continúa siendo un factor determinante en la cultura del país. Sostienen Vicent Martínez Guzmán, Irene Comins Mingol y Sonia París Albert, que

las situaciones de violencia y de injusticia nos acechan por todas partes. En este sentido, el papel de los estudios para la paz ha de ser crítico, ya que, en primer lugar, debe reconocer la violencia usando la metodología de la deconstrucción para, en segundo lugar, superarla mediante la construcción de alternativas favorables a su transformación pacífica.⁵¹

La perspectiva metodológica deconstructiva permite visibilizar y denunciar de manera crítica las situaciones de violencia, como un primer paso en la búsqueda de alternativas que favorezcan la construcción de la paz. A partir de este análisis se puede comprender la naturaleza del conflicto que genera la violencia y hacerla visible, para tomar conciencia del compromiso que se debe tener ante esta situación que genera sufrimiento y dolor en las personas.

Es precisamente, en esta toma de conciencia donde la educación para la paz tiene un papel protagónico a la hora de construir una cultura para hacer las paces. Ya Paulo Freire, en su pedagogía del oprimido⁵², resalta cómo la educación debe contribuir a la toma conciencia de las situaciones que vive el individuo para denunciar al opresor. Paulo Freire usa el concepto de concientización, no sólo para hacer referencia al conocimiento que las personas deben adquirir sobre las situaciones que tienen que vivir, sino como un

⁵¹ *Ibidem.* p. 97.

⁵² FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI, 1970.

compromiso y responsabilidad para transformar esa misma situación. La toma de conciencia es un proceso de investigación y de transformación, de deconstrucción y reconstrucción, que Paulo Freire denominó el tránsito de la conciencia mágica a la conciencia crítica, que permite interpretar la realidad para transformarla⁵³. Por ello, Vicent Martínez Guzmán resalta, que el nuevo paradigma epistemológico al ser intersubjetivo no es neutral ni indiferente a lo que acontece y afecta a las personas, sino que debe ser comprometido en la búsqueda de alternativas de paz⁵⁴.

1.1.2.1. Deconstrucción de la realidad social colombiana en el posconflicto

La firma de un acuerdo de paz entre el gobierno y el grupo armado de las FARC-EP, que buscaba terminar la situación de conflicto armado en el país, no ha traído una paz estable y duradera por el incumplimiento de los acuerdos y la falta de voluntad política del gobierno y de los dirigentes del extinto grupo insurgente con los compromisos pactados.

Si bien, el Acuerdo de Paz permitió reducir la violencia armada en términos generales, en el último tiempo se vislumbra otro panorama, con nuevos focos de conflicto. El Centro de Recursos para el Análisis de Conflictos (CERAC) en el análisis estadístico para el 2017 señala que, aunque ha habido una disminución de víctimas letales producto del guerra, han surgido otras formas de violencia en aquellas zonas afectadas antes por el conflicto armado. De igual manera, el informe reporta 688 casos de civiles muertos por causa del conflicto, lo que evidencia una disminución considerable con respecto a otros años, lo mismo se observa en el caso bajas por enfrentamientos armados entre guerrilleros, militares y policías⁵⁵.

Por su parte, la Defensoría del Pueblo⁵⁶ reporta que entre el 1 de enero de 2016 y el 20 de febrero del 2017 se han registrado al menos 120 homicidios, 33 atentados y 27 agresiones a líderes sociales y defensores de derechos humanos. Y, en el informe “¿Cómo va la paz?”, elaborado por la Fundación Paz y Reconciliación en 2018, se afirma que el número de desplazados ha disminuido sustancialmente, pasando de 272.000, en 2012 cuando no

⁵³ FREIRE, P. *La Educación como práctica de la libertad*, Madrid: Siglo XXI, 1986. p. 102.

⁵⁴ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Filosofía para hacer las paces*, Op. Cit.

⁵⁵ CERAC "Datos del conflicto armado 2017", Op. Cit.

⁵⁶ DEFENSORÍA DEL PUEBLO *Vigésimo Quinto Informe del Defensor del Pueblo de Colombia al Congreso de la República*. Bogotá: Imprenta Nacional, 2017. Disponible en: <https://www.defensoria.gov.co/public/pdf/XXV-Informe-del-Defensor-del-Pueblo-al-Congreso.pdf>.

existían acuerdos de paz, a 75.000 personas en el 2017⁵⁷. Los investigadores Katherine Aguirre y Robert Muggah señalan que durante el primer semestre del 2017 se disminuyó significativamente las situaciones de violencia en comparación con el 2016: homicidios (6%), amenazas (35%), extorsión (43%), terrorismo (52%) y secuestros (18%)⁵⁸.

Por otra parte, los investigadores Miguel Ángel Morffe Peraza, Neida Albornoz-Arias y Rina Mazuera-Arias⁵⁹ plantean que, pese a que la situación de violencia a nivel nacional ha mejorado, surgen otras situaciones violentas que van tomando fuerza, como es el aumento de los asesinatos en las zonas que antes dominaban la FARC-EP y en donde otros grupos armados y delincuenciales, aliados con el narcotráfico, han hecho presencia. A este respecto, sostienen que

Si bien el acuerdo de paz de Colombia ha permitido reducir la violencia en términos generales, el asesinato selectivo de activistas sociales e indígenas se convierte en un problema que matiza el postconflicto y apunta a implementar nuevas medidas. Este señalamiento, ya expresado por el programa Somos Defensores (2018) en su informe julio – septiembre de 2018, indica como la violencia política cobró más de 50 víctimas en el primer semestre de 2018. Ello, acompañado por aumento de amenazas a los líderes sociales por parte de grupos criminales. Por ello, tanto los excombatientes de las FARC-EP como sus familias y los líderes sociales, se encuentran ahora en excepcional riesgo. Con respecto al 2017, para el 2018 los homicidios contra estos últimos habían aumentado en un 30%.⁶⁰

Pero 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. Estas circunstancias han configurado en la sociedad colombiana, lo que

⁵⁷ FUNDACIÓN PAZ Y RECONCILIACIÓN – PARES *Cómo va la Paz*, 2018. Disponible en: <https://pares.com.co/wp-content/uploads/2018/06/INFORME-FINAL-2018-ilovepdf-compressed.pdf>.

⁵⁸ AGUIRRE, K. y MUGGHA, R. *Cómo está cambiando la violencia en Colombia después de las FARC*, *Op. Cit.*

⁵⁹ MORFFE-PERAZA, M. A., ALBORNOZ-ARIAS, N. y MAZUERA-ARIAS, R. *El rostro de la violencia: el posconflicto colombiano y su impacto en la frontera colombo venezolana (Apure-Arauca, Táchira – Norte de Santander)*, *Op. Cit.*

⁶⁰ *Ibidem.* p. 19.

podríamos denominar un *ethos* cultural violento, entendiendo *ethos* en el sentido aristotélico como el hábito derivado de las costumbres, que construye la identidad de la persona orientando su modo de ser y estar en el mundo.

La perduración del conflicto armado y su profunda degradación ha penetrado todas las dimensiones de la vida pública y privada, ocasionando que la forma de relacionarnos y de resolver las diferencias haya estado marcada por pautas de comportamiento violentas, que han permitido el desarrollo de delitos atroces y de una perpetuación de la guerra en nuestra cultura. Tanto así que se ha llegado a pensar que muchas generaciones no alcanzaron —ni alcanzan— a suponer e imaginar un país ausente de guerra.⁶¹

El ámbito escolar no escapa a esta realidad, las Encuestas de Clima Escolar y Victimización, que se aplicaron en colegios públicos y privados de Bogotá en el 2013⁶² y en el 2015⁶³, 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, estudiantes involucrados en situaciones de consumo y microtráfico de sustancias psicoactivas. En los colegios públicos se observa una creciente agresividad entre los estudiantes, expresada en amenazas violentas y reiteradas en ambos sexos, registrándose un nivel de prevalencia entre los hombres que dobla el observado entre las mujeres⁶⁴.

Estas encuestas revelaron, que en los colegios públicos el ambiente de socialización (familiar, barrial y escolar) es más agresivo que en los colegios privados. Por consiguiente, frente a la violencia y el conflicto escolar:

[...] surgen dos grandes conclusiones. En primer lugar, todo parece indicar que los factores de agresividad en el colegio se mantienen estables entre 2011 y 2013,

⁶¹ BAUTISTA MACIA, M. y GONZÁLEZ, G. *Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado*, Bogotá: Fundación Compartir, 2019. p. 25.

⁶² SED. *Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013. Encuesta de convivencia escolar*, Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá, 2013. Disponible en: <https://bit.ly/3rbWITV>.

⁶³ SED. *Encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá, 2015*, Bogotá: Bogotá Humana, 2016. Disponible en: <https://bit.ly/3nUQoJ9>.

⁶⁴ AYALA MEDINA, I. P., HERNÁNDEZ PEDRAZA, J. D., GALINDO ARÉVALO, A. y PEÑUELA GUTIÉRREZ, M. "Despliegue de capacidades humanas de los docentes para construir cultura de paz en la escuela", Trabajo fin de Máster, Pontificia Universidad Javeriana, 2016 pp. 25-26. Disponible en: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/19499>.; GALINDO, A., AYALA, I. P., HERNÁNDEZ, J. D., PEÑUELA, M. y PÉREZ, T. *Formar en Cultura de Paz. Herramientas para el docente*, Bogotá: Editorial Magisterio, 2018. pp. 15-16.

con una tendencia leve a la reducción. Sin embargo, los factores ilegales asociados al entorno impactan negativamente la escuela y en algunos casos tienden a aumentar. En este punto se debe reconocer la labor de la Secretaría de Educación, la cual puso en marcha una de las estrategias más ambiciosas en materia de convivencia y seguridad escolar. El proyecto de educación para la ciudadanía y la convivencia, y dentro de este la estrategia de respuesta integral de orientación escolar -RIO- ha comenzado a mostrar sus frutos en mitigar la agresividad entre estudiantes y la transformación de los conflictos entre estos.⁶⁵

La encuesta PISA 2015 realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)⁶⁶, reveló que el 7.6% de los estudiantes colombianos había sufrido algún tipo de violencia en algún momento de su etapa escolar; el 22.1% manifestó haber sufrido acoso; el 8.3% sentirse excluido a propósito por sus compañeros; el 11.5% sufrió burlas de sus compañeros; el 3.3% estar o sentirse amenazado por otros estudiantes; el 4.5% reveló que otro estudiante tomó o destruyó sus pertenencias; el 4.0% reveló haber sido objeto de golpes o empujones por parte de otros estudiantes y; el 10.9% denunció haber sido objeto de calumnias o rumores mal intencionados sobre ellos.

Por otra parte, la Universidad de la Sabana en el año 2017 publicó los resultados sobre una investigación de salud mental, en donde revela que durante el año 2016 se sucedieron 244 suicidios en niños y adolescentes entre los 4 y 17 años, siendo el acoso escolar uno de los factores principales que determinaron estos hechos. Revela también esta investigación que entre el 5% y el 10% de los estudiantes que son víctima de acoso escolar han intentado auto agredirse o han pensado suicidarse⁶⁷.

Como se puede apreciar, el conflicto social y familiar se ve reflejado de manera cruda en la escuela, en donde se reproducen situaciones de violencia, exclusión, autoritarismo, maltrato, agresiones e intimidaciones que afectan la convivencia⁶⁸. En este orden de ideas, Marina Camargo analiza esta situación y señala que en la escuela se encuentra las semillas

⁶⁵ SED. *Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013. Encuesta de convivencia escolar, Op. Cit.* p. 23.

⁶⁶ OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Paris: OECD Publishing, 2017. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm>. p. 136.

⁶⁷ UNIVERSIDAD DE LA SABANA. *Suicidio infantil y salud mental de niños, niñas y adolescentes en Colombia*, Bogotá: Universidad de la Sabana, 2017.

⁶⁸ PARRA RODRÍGUEZ, J. *El desarrollo de las capacidades docentes: Orientaciones pedagógicas para el diseño de políticas de desarrollo profesional docente*, Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2016. Disponible en: <https://bit.ly/3HVPC6H>.

de la violencia, pero también las semillas de la paz⁶⁹. Por consiguiente, reconocer en el microcosmos de la escuela las raíces del *ethos* violento permite generar acciones alternativas, que conduzcan a la construcción de una cultura para hacer las paces.

El conflicto armado y la guerra también han impactado negativamente en la escuela, lo que ha posibilitado la consolidación de una realidad basada en la exclusión, la injusticia, la intolerancia, coadyuvando a incrementar nuevas expresiones de violencia, como el narcotráfico, el paramilitarismo y las bandas criminales⁷⁰. Ante este panorama de la situación social y escolar, que se refleja al hacer un análisis de la realidad colombiana desde la perspectiva deconstructiva, se puede considerar que la respuesta más frecuente ante las situaciones de conflicto es la violencia y no la paz. Vicent Martínez Guzmán, Irene Comins Mingol y Sonia París Albert, 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?”⁷¹. Y responden, citando a Paco Cascón Soriano⁷², que esto se debe a un modelo educación competitiva y al influjo de 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.

La ruptura y distanciamiento entre clases sociales explica en muchos casos, que las respuestas violentas ante las situaciones sociales conflictivas se hayan convertido en una realidad cotidiana. Con esto no se está afirmando que este sea el único motor generador de violencia, existen otros muchos, todos condicionados en gran medida por la estructura competitiva del sistema social que es reproducido simbólicamente por la educación, ya sea en el contexto familiar, social o escolar como lo sostiene el sociólogo Pierre Bourdieu⁷³. A este respecto, el psicólogo Albert Bandura, desde la teoría del aprendizaje social⁷⁴, reconoce que la violencia es el resultado de una serie de conductas aprendidas mediante procesos de observación e imitación de modelos violentos, que son reforzadas

⁶⁹ CAMARGO, M. A. "Violencia escolar y violencia social", en *Revista Colombiana de Educación*, No. 34, abril 24, 1997. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/01203916.5407>.

⁷⁰ PALACIO, M. C. *El conflicto armado y el desplazamiento forzado en Caldas: crisis de la institucionalidad familiar*, Manizales: Universidad de Caldas, 2004. p. 56.

⁷¹ MARTÍNEZ GUZMÁN, V., COMINS MINGOL, I. y PARÍS ALBERT, S. "La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz", *Op. Cit.* p. 99.

⁷² CASCÓN SORIANO, P. *Educación en y para el conflicto*, Barcelona: Cátedra Unesco sobre paz y derechos humanos, Universidad Autónoma de Barcelona., 2001.

⁷³ BOURDIEU, P. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, *Op. Cit.*

⁷⁴ BANDURA, A. *Teoría del aprendizaje social*, Madrid: Espasa-Calpe, 1984.

positivamente por el contexto sociocultural y los medios de comunicación. A este tenor, Antonio Petrus plantea que

La biología nos hace agresivos, pero es la cultura la que nos hace pacíficos o violentos. La ciencia actual parece demostrar que bajas cantidades de «serotonina» en el cerebro humano correlaciona con conductas agresivas, no obstante, la cultura puede inhibir nuestra agresividad. Además, esa agresividad natural debida a la «serotonina» no implica que seamos también violentos por naturaleza. La violencia no es un producto de la evolución biológica, sino una consecuencia de la evolución cultural.⁷⁵

Por consiguiente, se puede considerar que la educación juega un papel primordial en la construcción de alternativas de transformación pacífica de los conflictos y de la violencia, ya que estas respuestas no son connaturales al ser humano sino una construcción social, pues “¡No somos violentos por naturaleza! Al igual que hemos aprendido a actuar violentamente, podemos aprender a hacerlo por medios pacíficos”⁷⁶. Este planteamiento se sustentará en el segundo capítulo de esta investigación, al abordar la naturaleza del ser humano desde el pensamiento complejo y la necesidad de una inversión ontológica que potencie la fuerza pacífica de las personas desde su fragilidad natural, deconstruyendo así las ontologías negativas propuestas por la tradición judeocristiana y Hobbesiana, centradas en la violencia⁷⁷.

1.1.2.2. Construcción de alternativas en la búsqueda de la paz imperfecta en Colombia

Comprender las situaciones que genera dolor y sufrimiento al ser humano es un paso importante en la búsqueda de la paz imperfecta. Por lo tanto, se debe ampliar el horizonte a una visión irenológica que genere alternativas de transformación pacífica. La perspectiva reconstructiva contribuye a darle más valor a la paz que a la violencia y evita

⁷⁵ PETRUS, A. "Cultura de la violencia y educación secundaria", en *Revista Española de Educación Comparada*, No. 7, 2001 p. 28. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7323/6991>.

⁷⁶ MARTÍNEZ GUZMÁN, V., COMINS MINGOL, I. y PARÍS ALBERT, S. "La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz", *Op. Cit.* p. 99.

⁷⁷ MUÑOZ, F. A. y JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Desfragmentar, o armonizar, al ser humano desde la perspectiva compleja de la investigación para la paz", en *RECERCA*, No. 12, 2012. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca>.

el riesgo, propio de visión polemológica, de naturalizar la violencia o de caer en la impotencia y el desánimo creyendo que es imposible construir la paz⁷⁸.

Desde esta perspectiva reconstructiva, Vicent Martínez Guzmán, Irene Comins Mingol y Sonia París Albert resaltan las siguientes actitudes o capacidades humanas, que contribuyen a la construcción de alternativas pacíficas⁷⁹: 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 y; 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, y contribuye a construir una cultura para hacer las paces desde la educación, a partir de la propuesta del giro epistemológico y la perspectiva metodológica deconstructiva-reconstructiva que se ha venido planteando.

El reconocimiento lo definen Robert Bush y Joseph Folger⁸⁰, 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 empatía⁸¹, clave importante para generar alternativas de transformación no violentas y elemento importante para la valoración de

⁷⁸ HEFFERMEHL, F. S. *Construir la paz*, Barcelona: Icaria, 2003. p. 10.

⁷⁹ MARTÍNEZ GUZMÁN, V., COMINS MINGOL, I. y PARÍS ALBERT, S. "La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz", *Op. Cit.* pp. 100-105.

⁸⁰ BUSH, R. y FOLGER, J. P. *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento*, Barcelona: Granica, 1996.

⁸¹ MARTÍNEZ GUZMÁN, V., COMINS MINGOL, I. y PARÍS ALBERT, S. "La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz", *Op. Cit.* p. 102.

la identidad e integridad de las personas. Vicent Martínez Guzmán sostiene, en consecuencia, que “los procesos de respeto y reconocimiento recíproco muestran el horizonte normativo en el que se constituye la identidad”⁸².

En Colombia la firma del acuerdo de paz y los avances que se han podido lograr en este proceso son gestos de reconocimiento recíproco. El proceso de paz es un acto de reconocimiento del otro, en este caso de los excombatientes de la FARC-EP, para integrarlo en la sociedad de cara a la construcción de una paz imperfecta⁸³. La Comisión de la Verdad es un espacio para el reconocimiento de las víctimas y los victimarios en el conflicto armado en donde el rescate de la memoria histórica contribuye, no solo al esclarecimiento de la verdad sino al reconocimiento de la dignidad de los afectados, ya sea por tortura, desaparición, exilio, violencia física o sexual, masacres y desplazamiento forzado producto del conflicto armado⁸⁴. El proceso de paz ha contribuido al reconocimiento de diversos colectivos sociales y culturales antes marginados e invisibilizados⁸⁵: colectivos de mujeres, de comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes, líderes sociales, colectivos LGTBI, colectivos ambientalistas y animalistas, entre otros muchos.

El reconocimiento recíproco está vinculado directamente con el empoderamiento pacifista o potenciación (*empowerment*) de aquellas capacidades, que tienen las personas y los colectivos, para regular las situaciones de conflicto por ellos mismo sin el uso de la violencia. Empoderar es usar los poderes para afrontar situaciones de injusticia y violencia con la ayuda de otros para construir la paz⁸⁶. Robert Bush y Joseph Folger

⁸² MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Filosofía para hacer las paces*, *Op. Cit.* p. 185.

⁸³ BETANCUR GARCÍA, M. "Entre el reconocimiento recíproco y el reconocimiento mutuo: sus devenires en las experiencias de paz", en *Escritos*, Vol. 26, December 1, 2018 pp. 361-367.; BEJARANO-SANABRIA, H. C. y DELGADO-SALAZAR, R. M. "Reconocimiento de los jóvenes desmovilizados de los grupos armados en Colombia: transiciones y desafíos para las prácticas de orientación escolar", en *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 9, No. 19, junio 15, 2017, pp. 149-164.

⁸⁴ ARROYAVE ÁLVAREZ, O. "Memoria, reconocimiento y conflicto armado", en *Imaginar la paz en Colombia: cavilaciones desde la academia*, Medellín: Funlam, 2015, pp. 33-48. Disponible en: <https://fundacionamigo.org/wp-content/uploads/2016/04/libro-Imaginar-la-paz-en-Colombia.pdf>.

⁸⁵ HERNÁNDEZ DELGADO, E. *Resistencia civil artesana de paz: experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinas*, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, 2004.; HERNÁNDEZ DELGADO, E. "Resistencias para la Paz en Colombia. Experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinas", en *Revista de Paz y Conflictos*, No. 2, 2009, pp. 117-135. Disponible en: https://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n2_2009_dea2.pdf.; PEÑARANDA, D. R. *Nuestra vida ha sido nuestra lucha. Resistencia y memoria en el Cauca indígena*, Colombia: Centro Nacional de Memoria Histórica, 2012. Disponible en: <http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/descargas/informes2012/cauca.pdf>.

⁸⁶ MARTÍNEZ GUZMÁN, V., COMINS MINGOL, I. y PARÍS ALBERT, S. "La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz", *Op. Cit.* pp. 91-114.

afirman que el empoderamiento es la revalorización de aquellas actitudes necesarias para afrontar las situaciones de conflicto como son: la cooperación, la percepción, el poder y el reconocimiento. Por consiguiente, afirman estos autores que “Se alcanza la revalorización cuando las partes en disputa realizan la experiencia de una conciencia más sólida de su propia valía personal y de su capacidad para resolver las dificultades que afronta, sean cuales fueren las restricciones externas”⁸⁷.

El empoderamiento pacifista ha cobrado una gran importancia en Colombia, donde muchas personas, pueblos y comunidades han potenciado capacidades y poderes transformadores para generar ambientes pacíficos en medio de la violencia. Experiencias de resistencia civil de pueblos indígenas y comunidades marginadas, que buscan expresarse y proteger su identidad, construyendo paces imperfectas⁸⁸.

En síntesis, la educación para la paz requiere del reconocimiento recíproco y empoderamiento pacifista para reconstruir activamente la forma como las personas puedan vivir en paz. Por medio de la educación, las personas tienen la posibilidad de reconocerse como interlocutores válidos y competentes para gestionar desde sus propias capacidades humanas lo mejor de sí, empoderarse pacíficamente para gestionar y regular de manera adecuada los conflictos. Afirma Vicent Martínez Guzmán, que el empoderamiento pacifista hace que el individuo “recupere sus poderes, sus capacidades; tenga la posibilidad de potenciar sus competencias, se sienta revalorizado o valorado”⁸⁹.

El reconocimiento recíproco y el empoderamiento pacifista permite a las personas pasar del análisis de la realidad violenta, propio de la perspectiva deconstructiva, a la generación de alternativas para la paz, desde la perspectiva reconstructiva. La educación para paz debe educar a las personas en las actitudes intersubjetivas de indignación, empatía, respeto, comunicación asertiva y responsabilidad, partiendo del reconocimiento de su identidad y sus derechos, para empoderarlas como interlocutores en la generación de alternativas de paz. De este modo, se puede tomar distancia de ese *ethos* cultural violento en que está sumida la realidad colombiana, marcada por las injusticias, los malos

⁸⁷ BUSH, R. y FOLGER, J. P. *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento*, Op. Cit. p. 134.

⁸⁸ HERNÁNDEZ DELGADO, E. *"Empoderamiento pacifista de experiencias comunitarias locales en Colombia (1971-2013)"*, Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2014. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/34683>.

⁸⁹ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, Op. Cit. p. 133.

tratos, la agresividad y la intolerancia, propia de seres independientes, egoístas, autosuficientes, pasivos e inmunes a las desgracias de los otros.

Por consiguiente, este análisis metodológico deconstructivo-reconstructivo demuestra que existe una compensación epistemológica entre los estudios sobre la violencia y las alternativas de paz imperfecta, que retan a la educación y en ella al docente a trabajar en la formación de una nueva generación más pacífica y comprometida con la paz, por lo cual, como afirma Vicent Martínez Guzmán “no tenemos excusa, tenemos responsabilidad”⁹⁰.

El concepto de “*reconocimiento recíproco*” se analizará con una mayor profundidad en el tercer apartado de este capítulo, al tratar el tema del papel del docente como un actor fundamental en una educación para la paz, desde el cambio de perspectiva marcado por el giro epistemológico y el método deconstructivo-constructivo de la paz imperfecta. Y el concepto de “*empoderamiento pacífico*” será clave en el cambio de perspectiva ontológica necesaria en una situación cultural violenta como la colombiana, porque se convierte en un proceso generador de cambio, transformación y construcción de una cultura para hacer las paces imperfectas. Este último concepto se profundizará en el segundo capítulo de esta investigación doctoral.

El reconocimiento recíproco y empoderamiento pacifista junto con el enfoque de la paz imperfecta son aspectos claves para la construcción y desarrollo de las capacidades humanas. Aspecto que se tratará desde la perspectiva axiológica, en el tercer capítulo, desde los planteamientos de la educación para el cultivo de la humanidad propuesto por Martha Nussbaum.

1.2. El aporte de la educación en la construcción de una cultura para hacer las paces en Colombia

Colombia ha vivido una situación de conflicto compleja y extensa que se ha mantenido por más de seis décadas y que todavía hoy, después de los esfuerzos de consolidar un

⁹⁰ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. "Filosofía e investigación para la paz", en *Tiempo de paz*, No. 78, 2005, pp. 77-90. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2375723>. p. 82.

proceso de paz, sigue afectando a gran parte del país⁹¹. Desde varios frentes, ya sea investigativos, sociales y educativos se busca comprender sus causas, sus efectos, las consecuencias a corto y largo plazo, así como la búsqueda de estrategias metodológicas y educativas para superar la situación y propiciar un clima de convivencia más pacífico. Ante esta preocupación y desafío, un colectivo de docentes investigadores y estudiantes del programa de Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá plantea que:

En este largo camino, la educación se consolida como un proyecto indispensable para contribuir a la construcción de un nuevo país, en el que se logre la justicia social, se pueda contribuir a la realización de los acuerdos de paz y se generen los conocimientos, actitudes y prácticas necesarios para decirle adiós a la guerra y convivir en una paz que implique libertad, igualdad y democracia.⁹²

La educación para la paz juega un papel transcendental en el proceso de pacificación, pues busca crear un entorno social, político y económico que promueva la civilidad y la democracia; es a través de la educación que las naciones garantizan el desarrollo y la paz. Mediante la educación se pueden transformar las situaciones conflictivas, a partir de principios de justicia y respeto de los derechos humanos, del reconocimiento de la diversidad cultural, para alcanzar un empoderamiento pacífico de las comunidades afectadas por el conflicto. Afirma Cándida Martínez López, consejera de educación de la junta de Andalucía, en el prólogo de las “Actas del I congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz” que,

La escuela, los centros educativos, son el ámbito idóneo para desarrollar la formación profunda, continua, programada en el tiempo y adaptada a los diferentes niveles de conocimiento del alumnado, que conduzca a los jóvenes a la consideración serena, crítica, documentada, de la necesidad y la urgencia que la humanidad tiene de construir un mundo presidido por la gran idea de paz.⁹³

⁹¹ ACNUDH *Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de Derechos Humanos en Colombia durante el año 2019*, Op. Cit.

⁹² DELGADO SALAZAR, R., et al. *Educación para la paz: Fundamentos para la implementación de la Cátedra de la Paz*, Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2019. Disponible en: <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/44305>. p. 17.

⁹³ MUÑOZ, F. A., MOLINA RUEDA, B. y JIMÉNEZ BAUTISTA, F. *Actas del I congreso hispanoamericano de educación y cultura de paz*, Granada: Editorial Universidad de Granada, 2003. p. 7.

La situación conflictiva que vive el país, la forma como se establecen las relaciones cotidianas marcadas por un *ethos* cultural violento, y la necesidad de crear espacios de convivencia armónicos plantea un reto a la educación para construir la paz. El énfasis por construir una cultura para hacer las paces desde la educación, no se enmarca simplemente en el proceso de paz, que se viene desarrollando en el contexto colombiano, sino en el interés por crear un espacio propicio para trascender la violencia y el conflicto, comprometiendo a cada persona en la búsqueda de una paz imperfecta.

Colombia no es el único lugar en el que los conflictos internos ha generado un reto a la educación. Existen otras experiencias, en países que han transformado los conflictos gracias a los procesos de paz, en los cuales se pueden observar modelos de educación centrados en la búsqueda de una cultura para hacerlas paces. Se destacan tres experiencias cuyos conflictos han sido transformados y trascendidos gracias a modelos alternativos de educación; sus prácticas y elementos constitutivos ayudan a dar luces al proceso que viven Colombia. Ellos son: la experiencia de paz en Sudáfrica, el proceso de reconciliación de Irlanda del Norte y la apuesta por una educación en la *noviolencia* del País Vasco.

Dada la importancia que tienen estos procesos de paz para el momento histórico que vive Colombia en esta etapa de posconflicto, y sin pretender hacer un análisis pormenorizado de cada situación vivida en Sudáfrica, Irlanda del Norte y el País Vasco, se tomarán los elementos más importantes sobre los que se fundamentan los distintos procesos de paz y los acontecimientos que posibilitaron vislumbrar la educación como un pilar primordial en la consolidación de la paz.

1.2.1. Trascendiendo la diferencia a través del reconocimiento de la diversidad: el proceso de paz en Sudáfrica

Nosotros, el pueblo de Sudáfrica reconocemos las injusticias de nuestro pasado; honramos a aquellos que sufrieron en nombre de la justicia y la libertad en nuestra tierra; respetamos a los que han trabajado para la construcción y el desarrollo de nuestro país; y creemos que Sudáfrica pertenece a aquellos que la habitan, unidos dentro de nuestra diversidad.

Preámbulo de la Constitución de Sudáfrica

El proceso de paz de Sudáfrica se reconoce como una experiencia exitosa de finalización del conflicto. A partir de la perspectiva metodología deconstructiva-reconstructiva de la paz imperfecta se puede analizar y evidenciar elementos claves de este proceso de paz y del papel que jugó la educación para su consolidación; elementos que sirven de modelo para el proceso de paz en Colombia.

El conflicto sudafricano se originó por la discriminación racial del *apartheid*, que se constituyó en un sistema social segregacionista impuesto por los gobiernos de minoría blanca entre los años 1948 y 1994, violando los derechos humanos a más del 80 por ciento de la población del país.

El sistema del apartheid segregó esta población de 35 millones de habitantes en cuatro grupos raciales: los blancos (15.5%), los mestizos (9.0%), orientales (indios /asiáticos, 2.8%) y africanos (indígenas negros) (72.2%) (Seedat, 1984). Esta separación tenía una estructura jerárquica en la que el grupo superior ("afrikaaners") tenían los mayores privilegios y el inferior (africanos) los menos.⁹⁴

Manifiesta Maguemati Wabgou⁹⁵, que para comprender mejor la génesis del *apartheid* como sistema político en Sudáfrica y determinar las causas socioculturales del racismo se deben tener en cuenta los acontecimientos históricos que influyeron en su consolidación. Afirma este autor, que “las dinámicas de surgimiento y establecimiento de barreras raciales con carácter colonialista en Sudáfrica tienen fundamento en la idea de la superioridad racial desde la época de la llegada de los holandeses en 1652”⁹⁶. Para esta época se estableció en Sudáfrica una Compañía Holandesa, por la necesidad de contar con un puerto de recarga para comerciar con su colonia asiática. Debido a la dificultad de conseguir trabajadores entre los nativos negros, quienes mantenían una economía de subsistencia, optaron por importar mano de obra esclava desde África oriental y Madagascar; creando un sistema de organización social entre los colonos, los cuales fueron divididos en dos grupos: por un lado, los burgueses compradores, encargados del

⁹⁴ NAICKER, S. M. y GARCÍA PASTOR, C. "De la retórica a la realidad: la educación inclusiva en Sudáfrica", en *RELIEVE*, Vol. 4, No. 1, 1998. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v4n1/RELIEVEv4n1_4.htm.

⁹⁵ WABGOU, M. "Proceso de Paz en Sudáfrica: ¿Algunas lecciones para Colombia?", en *Derechos humanos, paz y posconflicto en Colombia*, editado por Vivas Barrera, Tania Giovanna y otros, Bogotá: Universidad Católica de Colombia, 2016, pp.44-53.

⁹⁶ *Ibidem*. p. 45.

comercio internacional y; por otro lado, los *bóers* (colonos holandeses) encargados de la mano de obra esclava y del funcionamiento del mercado⁹⁷.

Posteriormente, ante la crisis de la Compañía Holandesa, los ingleses toman el control de la colonia del Cabo en 1795. Hacia 1816 establecen un sistema administrativo en Sudáfrica, que otorga a la clase burguesa libertad para administrar y controlar a la población local por medio del cobro de impuestos. De esta manera, los *bóers* dominan directamente a la población negra y los ingleses indirectamente por medio del mercado capitalista, la política y la religión. Pero cuando los ingleses declaran la igualdad de todas las personas sin distinción de color o raza en sus colonias en 1833 y decretan la abolición de la esclavitud, el gobierno de los *bóers*, que mantenía un sistema esclavista y segregacionista, se niegan a reconocerlo y abandonan la región del Cabo para buscar otra región donde pudieran mantener su dominación colonial y esclavista, creando Transvaal en 1852 y el Estado libre de Orange en 1854, estableciendo la superioridad del blanco sobre el negro en su Constitución⁹⁸.

Este antagonismo con los ingleses fue uno de los factores que influyó para que se declarara la guerra de los *bóers* en 1899; los *bóers* querían mantener su modelo esclavista en contraposición a los ingleses, que buscaban consolidar su sistema productivo capitalista en Sudáfrica. Esta guerra está enmarcada en medio de la gran inmigración europea y el auge de la minería por los hallazgos de yacimientos de oro y diamantes en la región, lo que implicó mucha mano de obra tanto nativa como extranjera, generando un auge económico y una apertura comercial a gran escala en Sudáfrica. La guerra terminó en 1902 con la victoria de los ingleses.

Al finalizar la guerra, los ingleses organizaron la sociedad sudafricana para hacerla más rentable, impulsando la división racial de la clase obrera y aumentando la mano de obra cualificada entre la población negra. Ante esta nueva situación social los *bóers* sienten amenazados sus puestos de trabajo ante los trabajadores negros, por lo que aprovechan el auge de los movimientos sindicales y se unen con los migrantes europeos para luchar por privilegios para ellos como clase obrera, en detrimento de los obreros nativos negros. A este respecto sostiene Maguemati Wabgou que

⁹⁷ *Ibidem.* p. 45.

⁹⁸ *Ibidem.* p. 46.

Bajo el impulso sindicalista de los bóers y los inmigrantes europeos se pudo instaurar el “color bar”, una medida que consistía en la referencia racial como criterio para poder acceder a ciertos puestos de trabajo; lo que, en la realidad, vetaba a los no blancos de cualquier cargo representativo.⁹⁹

Los ingleses se mantuvieron indiferentes ante estas medidas segregacionistas en el contexto laboral, por lo que se pudieron promulgar otras leyes como: la *Native Labor Act*, que reglamentaba la relación entre patrones y obreros en un estilo parecido a la esclavitud y; la ley *Native Land*, que desplazaban y despojaban a la población nativa negra de sus tierras, pues lo únicos que podían tener propiedades eran los blancos¹⁰⁰. Con estas medidas la población nativa negra se vio obligada a vender su mano de obra a las compañías mineras y a otros sectores productivos que se regían por estas leyes. De esta manera se fue cimentando el sistema del *apartheid*¹⁰¹.

Estas políticas segregacionistas se institucionalizaron en Sudáfrica en 1948, cuando el Partido Nacional asume el poder e incluye en su programa de gobierno medidas relacionadas con la ideología del "apartamiento" o *apartheid*. De esta manera, el Partido Nacional legalizó la segregación racial, para controlar la población de Sudáfrica y poder explotar económicamente los recursos naturales de la nación, proclamando la Constitución de la República de Sudáfrica de 1961. El nuevo gobierno, dirigido por los “*afrikáans*” (blancos), diseñó un sistema social que restringían y negaban derechos básicos a los nativos africanos negros, como es: el derecho a la ciudadanía; el derecho al voto; el derecho al desplazamiento por el territorio, obligándolos a vivir separados y marginados y; el derecho a la educación y a la salud pública.

Esta discriminación legalizada fue justificada por el gobierno como una forma de protección o preservación de la raza blanca superior autoproclamada, lo que generó “Un manejo político sectorizado, impulsado desde los intereses de la minoría, las formas de resistencia y afectación a la población civil caracterizaron el territorio entre 1948 hasta mediados de 1994”¹⁰². Por tanto, el *apartheid* se constituye en una política de Estado que

⁹⁹ *Ibidem.* p. 48.

¹⁰⁰ DE KLERK, E. "La transición negociada de Sudáfrica", en *Haciendo propio el proceso: La participación ciudadana en los procesos de paz*, editado por Barnes, Catherine, Biskaia: Gernika Gogoratuz, Documento No. 15, 2004, p. 18.

¹⁰¹ WABGOU, M. "Proceso de Paz en Sudáfrica: ¿Algunas lecciones para Colombia?", en *Op. Cit.* p. 48.

¹⁰² BAUTISTA MACIA, M. y GONZÁLEZ, G. *Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado*, *Op. Cit.* p. 306.

utiliza el sistema jurídico para que los *afrikáans* mantengan el control político y los privilegios económicos, culturales y sociales en Sudáfrica.

El Congreso Nacional Africano (ANC), desde la oposición, rechaza estas medidas, suscitando una serie de enfrentamientos violentos *antiapartheid*, teniendo como consecuencia que el gobierno prohibiera e ilegalizara toda organización negra, incluida el ANC, lo que conllevó a protestas, huelgas y manifestaciones continuas. Esta segregación racial y los conflictos armados desde las resistencias africanas negras que se oponen a las políticas del *apartheid*, configuró la principal razón del conflicto sudafricano. En 1962 Nelson Mandela fue arrestado y condenado a cinco años de prisión y en 1964 fue sentenciado a cadena perpetua y encarcelado en Robben Island.

La Asamblea General de la Naciones Unidas condenó el *apartheid* por ir en contra de los Derechos Humanos y de las libertades fundamentales. Esto, sumado a la presión internacional, a las sanciones económicas y comerciales por parte de Estados Unidos y Gran Bretaña, llevó a que el gobierno sudafricano permitiera en 1975 la existencia de algunas organizaciones y sindicatos negros y posteriormente en 1984 el derecho al voto de la población mestiza y asiática, debilitando un poco las políticas del *apartheid*.

Pero es durante el gobierno de Frederik de Klerk (1989-1994), que se implementaron reformas orientadas a suprimir las políticas del *apartheid*, derogando todas las leyes segregacionistas y liberando a los presos políticos. De esta manera, el *apartheid* llegó a su fin en Sudáfrica con la liberación de Nelson Mandela, la legalización del Congreso Nacional Africano y la elaboración de una nueva Constitución Política, restableciéndose la democracia a partir de 1992. En 1994 se celebraron las primeras elecciones democráticas y casi 20 millones de personas ejercieron por primera vez su derecho a voto. Es así como Nelson Mandela, presidente del Congreso Nacional Africano, se convirtió en el primer presidente negro de Sudáfrica.

En 1996, se instauró la Comisión de Verdad, Justicia y Reconciliación, que expuso la magnitud del *apartheid* ante toda la sociedad sudafricana y visibilizó la responsabilidad de esta política segregacionista en la situación de conflicto. Si bien esto aportó al esclarecimiento sobre los hechos, algunos consideraron que muchos crímenes quedaron impunes. Se abren, por tanto, procesos de negociación y mecanismos de construcción de

la paz, que implican la reconciliación de la sociedad sudafricana en este periodo de posconflicto¹⁰³.

En cuanto a la educación, se puede observar, que durante el gobierno del *apartheid* la población africana fue sometida a un sistema educativo discriminatorio, de mala calidad y con un bajo presupuesto estatal, a este sistema se le conoció posteriormente como “educación Bantú”¹⁰⁴. La educación es un derecho humano básico y si se niega u ofrece a personas de forma discriminatoria o deficiente, se violan sus derechos humanos. A este respecto, S. M. Naicker y Carmen García sostienen que

Durante el *apartheid* el sistema educativo se organiza según los grupos raciales, existiendo tres departamentos de educación separados para los blancos, coloreados (mestizos) y asiáticos y un cuarto de Educación y Formación para los africanos, además de seis departamentos para las Homelands. Para los blancos, coloreados y asiáticos la educación era obligatoria y gratuita hasta la secundaria, para los africanos no era obligatoria, ni gratuita; por lo que pocas familias podían mandar a sus hijos a la escuela. La educación contribuía así a mantener el sistema y de la cual se derivan los grandes problemas existentes en la actualidad, pues a pesar de la transición, dentro de lo que se ha llamado el "postapartheid", los esfuerzos por desarrollar un sistema equitativo de educación chocan con una situación que más que de crisis podría calificarse de "desastre nacional" (Constas, 1997). El problema fundamental de la población escolar de africanos ha sido y es el abandono, uno de cada seis niños deja la escuela sin terminar la educación primaria, la mayoría sólo permanece uno o dos años en la escuela.¹⁰⁵

Según la ley de educación Bantú, las razas deben ser educadas de manera separada y diferenciada para que ocupen su lugar dentro de la sociedad. Muchos niños africanos

¹⁰³ WABGOU, M. "Proceso de Paz en Sudáfrica: ¿Algunas lecciones para Colombia?", en *Op. Cit.* p. 53.

¹⁰⁴ La Ley de Educación Bantú de 1953, preparaba a los africanos (negros) o bantúes para ocupar una posición subordinada en el lugar de trabajo, enfocado a materias eminentemente prácticas que configuraban un currículo inferior. El objetivo debía ser educar a los no blancos para que fueran conscientes de su desigualdad, que no había esperanza de integración en la comunidad blanca, y que lo que se esperaba de ellos era que aceptasen esa situación, la preparación que se les daba iba en consonancia con esos principios: se les preparaba sólo para los trabajos que podían desempeñar. La diferencia con las materias y el currículo de la población blanca era evidente.

¹⁰⁵ NAICKER, S. M. y GARCÍA PASTOR, C. "De la retórica a la realidad: la educación inclusiva en Sudáfrica", *Op. Cit.* p.3.

abandonan tempranamente la escuela, porque sus padres no pueden sostener su educación.

Según los datos de Gaunt (1990) de los 10.8 millones de trabajadores de Sudáfrica, el 30% no tenían educación, el 36% tenían sólo estudios primarios, el 31% tenía algún estudio secundario, y sólo el 3% tenía estudios universitarios (diplomatura o licenciatura). Los blancos representan el 90% de esta población con titulación universitaria.¹⁰⁶

Con la abolición del *apartheid* se crean las bases para una nueva política educativa, fundamentadas en la nueva constitución democrática, que proclama la igualdad para todos los ciudadanos y protección de los derechos y libertades fundamentales. Se establece el Programa de Reconstrucción y Desarrollo (RDP), en donde se da prioridad a la educación como un medio para reconocer y empoderar a la población. El gobierno *post-apartheid* promulgó políticas de financiación para apoyar a comunidades y escuelas de bajos ingresos; estableció la educación básica obligatoria y gratuita hasta el grado noveno y; a nivel de educación superior, concedió ayudas financieras en forma de subvenciones, préstamos y becas a los estudiantes negros.

También se estableció la Comisión de la Verdad y Reconciliación, con el propósito de esclarecer los hechos ocurridos bajo el *apartheid*, dándole voz y reconocimiento a las víctimas que había sido silenciadas, dentro de un escenario empático, como lo afirmó el arzobispo Desmond Tutu¹⁰⁷.

A partir de la perspectiva metodológica reconstructiva se puede observar, que la consolidación del proceso de paz en Sudáfrica conllevó un esfuerzo nacional por el reconocimiento de las voces silenciadas de los africanos, reconociendo la diversidad de culturas que tiene el país, como se proclama en el preámbulo de la constitución. A este respecto, afirma Alejandro Castillejo que

¹⁰⁶ SEEDAT, A. *Crippling a nation: Health in apartheid in South Africa*, London: IDAF, 1984., citado por; NAICKER, S. M. y GARCÍA PASTOR, C. "De la retórica a la realidad: la educación inclusiva en Sudáfrica", *Op. Cit.* p. 3-4.

¹⁰⁷ CASTILLEJO CUÉLLAR, A. "Entre los intersticios de las palabras: memoria, posguerra y educación para la paz en la Sudáfrica contemporánea", en *Estudios de Asia y África*, Vol. 41, No. 1, 2006 p. 12. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/237667898_Entre_los_intersticios_de_las_palabras_memoria_posguerra_y_educacion_para_la_paz_en_la_Sudafrica_contemporanea.

El romper este silencio endémico también ha tomado formas más abstractas, como la de una Constitución que asegura el derecho a hablar, de expresar una opinión, que hace inevitable no solamente que los ciudadanos “tenga voz y voto” sobre su futuro, sino que además obliga al gobierno -teóricamente- a consultarles los asuntos relativos a sus vidas: la democracia y el derecho al voto son análogos a la adquisición de la voz, especialmente en un país en donde hasta hace diez años la mayoría de la población no tenía derecho al voto ni a determinar su propio futuro.¹⁰⁸

Las principales alternativas que se pueden resaltar en el proceso de paz imperfecta que se llevó a cabo en Sudáfrica, desde el aporte de la educación, según Alejandra Zuluaga son los siguientes¹⁰⁹: a) la transformación de las formas de relación entre las personas, desde la *noviolencia* como camino para lograr un cambio en los patrones sociales y desde un planteamiento comunitario para construir el futuro; b) La incorporación en la educación del principio “*ubuntu*”¹¹⁰, el arzobispo Desmond Tutu desde la dirección de la Comisión Sudafricana de la Verdad y la Reconciliación, se adhiere al principio *ubuntu* de la tradición africana, para rechazar los modelos de violencia y enfocarse en formas pacíficas de resolver los conflictos y construir un verdadero proceso de perdón y reconciliación. Este proceso, desde la educación para la paz, está centrando en el reconocimiento del otro como interlocutor válido y, por tanto, digno de perdón y reparación, en construcción de una sociedad que garantice el respeto a la vida, como lo resalta la filosofía *ubuntu*; c) El reconocimiento del otro y su diversidad, este proceso de reconocimiento del otro conlleva también, el reconocimiento de la diversidad de culturas y etnias que conviven en

¹⁰⁸ *Ibidem*. p. 14

¹⁰⁹ ZULUAGA RODRÍGUEZ, L. A. "*Fundamentos éticos para una educación para la paz en Colombia*", Tesis doctoral, Pontificia Universidad Javeriana, 2018 p. 59-70. Disponible en: <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/37063>.

¹¹⁰ Ubuntu es un término muy difícil de traducir en una lengua occidental. Se refiere a la esencia misma de ser humano. Cuando se quiere dar alta alabanza a alguien, se dice que él o ella tiene ubuntu. Lo que significa que son personas generosas, hospitalarias, amables, cariñosas y compasivas. Que ellos comparten lo que tienen. También se refiere a la conciencia de que mi humanidad está atrapada, está íntimamente ligada con el otro. Que ambos pertenecemos a un haz de vida. Decimos, 'una persona es una persona a través de otras personas'. Soy humano porque pertenezco, participo y comparto. Una persona con ubuntu está abierta y disponible para otros, afirmándose a partir de los otros, no se siente amenazada de que otros sean capaces y buenos; porque él o ella tiene una seguridad propia que viene con saber que él o ella pertenece a un todo mayor, y se disminuye cuando otros son humillados o disminuidos, cuando otros son torturados u oprimidos, o tratados como si fueran menos de lo que ellos son. (TUTU, 1999, p.34-35, citado por MURITHI, T. "An African Perspective on Peace Education: Ubuntu lessons in reconciliation", *en International Review of Education*, Vol. 55, May 1, 2009, pp. 221-233.)

Sudáfrica. Reconocimiento de la diversidad racial, cultural, lingüística y religiosa, que durante la política del *apartheid* fueron marginadas e invisibilizadas.

Proceso que a la luz de su análisis ayudó a lograr el perdón y la reconciliación dentro de un modelo social tan fragmentado y desde su propia lectura necesitado de cambiar las dinámicas sociales desde la *noviolencia*, desde proponer maneras más creativas de resolver los conflictos y construir sociedades más justas.¹¹¹

Otro aspecto importante que contribuyó, dentro del modelo educativo, fue la toma de conciencia de que todo cambio para ser efectivo debe ser progresivo y se debe ocupar de la educación tanto de los niños en la escuela como de los adultos a nivel individual y comunitario, pero también de las organizaciones sociales. Esto con la finalidad de consolidar el proceso de paz y reconciliación desde el reconocimiento de la dignidad e igualdad de las personas, y el reconocimiento de la diferencia, en la búsqueda de un modelo de multiculturalidad¹¹².

Muchos de estos cambios se hicieron visibles a partir de la educación y la formación de los docentes, con lo que se pudo superar las diferencias que había planteado el modelo de escuela heredada del *apartheid*¹¹³. En las escuelas se formó en valores que promovían una reacción ante el autoritarismo y la exclusión, promoviendo la unidad y la cultura de los derechos humanos.

La compañía del docente en este proceso se enfoca en la reconstrucción histórica de las condiciones que posibilitaron el conflicto y los diferentes enfrentamientos entre las partes, haciendo hincapié en la manera en que los actos de segregación se ven relacionados entre sí. Este modelo educativo se ve atravesado por unas lógicas de reconciliación y verdad en la conformación de un país que busca dejar de lado la segregación y las políticas que subordinan a sus ciudadanos. Desde la toma de una postura propia, una vez comprendido el conflicto desde las dudas que surgen en las aulas y de las interpretaciones de los docentes que vivieron y

¹¹¹ ZULUAGA RODRÍGUEZ, L. A. "Fundamentos éticos para una educación para la paz en Colombia", *Op. Cit.* p. 64.

¹¹² BEKERMAN, Z. y MCGLYNN, C. (Eds.). *Addressing Ethnic Conflict through Peace Education: International Perspectives*, eds. Bekerman, Z. y McGlynn, C., Nueva York: Palgrave Macmillan US, 2007. Disponible en: <https://www.palgrave.com/gp/book/9781403971685>. Citado por; ZULUAGA RODRÍGUEZ, L. A. "Fundamentos éticos para una educación para la paz en Colombia", *Op. Cit.*

¹¹³ JONES, T. "Implementing Community Peace and Safety Networks in South Africa", en *Theory Into Practice*, Vol. 44, No. 4, 2005 p. 348-349. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3496978>.

viven en territorios de violencia, el tejido social y las redes de interacción entre los sudafricanos buscan superar la construcción de un otro ajeno y negativo.

De esta manera se reconoce a los maestros como una parte integral de la reconciliación desde los territorios, y se vela por el buen manejo de sus prácticas educativas, así como por su relación con la comunidad.¹¹⁴

En conclusión, se puede afirmar que los pilares de la consolidación de la paz, desde el nuevo modelo educativo en Sudáfrica, según Tricia Jones son¹¹⁵: primero, el fomento de una educación en el respeto y en el reconocimiento de la riqueza cultural; segundo, el respeto a la diversidad, apreciando la diferencia de lo diverso y su importancia en la construcción de la paz y la reconciliación; tercero, la construcción de la democracia, desde la dignidad humana, la igualdad, la equidad y la justicia social; cuarto, la creación de un nuevo currículo, que promueva el multilingüismo y el multiculturalismo como una oportunidad para la construcción de conocimiento y el fomento de nuevas relaciones entre los estudiantes. De esta manera se reconoce a los maestros como una parte integral del proceso de paz y reconciliación.

La experiencia del proceso que vivió Sudáfrica funciona como un espejo para observar lo que sucede en Colombia y reflexionar sobre la importancia de la construcción de una cultura de paz desde la educación, que contribuya a la reconciliación desde el reconocimiento de la diversidad. Uno de los temas que Sudáfrica enfrentó, a pesar de las dificultades en medio de una sociedad fracturada por el conflicto discriminatorio del *apartheid*, fue el relacionado con el perdón y la reconciliación; experiencia que puede ayudar, en esta etapa de posconflicto que vive Colombia, donde, como sostiene Maguemati Wabgou

los sectores más reticentes al acuerdo negociado de la paz hacen eco al lema “ni perdón, ni olvido”, aludiendo así a un inalcanzable perdón durante el posconflicto. Estos sectores asocian el perdón a la impunidad, al considerar que

¹¹⁴ BAUTISTA MACIA, M. y GONZÁLEZ, G. *Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado*, Op. Cit. p. 307.

¹¹⁵ JONES, T. "Implementing Community Peace and Safety Networks in South Africa", Op. Cit. Citado por; ZULUAGA RODRÍGUEZ, L. A. *Fundamentos éticos para una educación para la paz en Colombia*, Op. Cit. p. 66-67.

el perdón abre inevitablemente el paso a la impunidad, lo que no es cierto, porque este “perdón” debe de construirse con fundamento en la “verdad”.¹¹⁶

1.2.2. La reconciliación con el otro en la búsqueda de identidad: proceso de paz en Irlanda del Norte

El proceso de paz llevado a cabo en Irlanda del Norte se centra fundamentalmente en la reconciliación de una sociedad dividida en dos bandos: por un lado, los unionistas de Irlanda del Norte de religión protestante y mayoritaria y; por otro, los republicanos irlandeses de religión católica. Para entender la génesis de este conflicto hay que hacer una breve recapitulación histórica para distinguir los rasgos que determinaron su evolución y sus características.

Irlanda tiene una cultura y tradición muy antigua que se remonta a la época de los celtas gaélicos que, en el siglo IV antes de Cristo, invadieron la isla; ya para el siglo V, con la evangelización de San Patricio, Irlanda se unifica religiosamente y tiene gran influencia en Europa; hacia el siglo VII la isla estaba conformada por 5 reinos (Ulster, Connacht, Munster, Norht Leinsteín y South Leinster), bajo una figura autoritaria débil (*Aird Reig*), que no lograba conseguir una unidad política ni social sólida, por lo que reinaba la anarquía¹¹⁷.

Desde finales del siglo VIII y hasta el siglo XI, Irlanda fue invadida en varias ocasiones por los grupos de Vikingos, que la saquearon y ocuparon sus tierras. Es por ello por lo que el rey de Leinster, Dermot Mac Morrough, pide ayuda al rey de Inglaterra Enrique II para combatirlos; los ingleses utilizan esta situación para tomar el control de la isla aprovechando los deseos independentistas de la iglesia de Irlanda. Enrique II toma el poder de la isla, apoyado en una bula papal y avalado por el sínodo de Casell, y, posteriormente, en el año 1175 el Tratado de Windsor lo reconoce como soberano de Irlanda¹¹⁸. Afirma

¹¹⁶ WABGOU, M. "Proceso de Paz en Sudáfrica: ¿Algunas lecciones para Colombia?", en *Op. Cit.* p. 57.

¹¹⁷ FUENTETAJA RUBIO, P. y GALVACHE VALERO, F. "Los antecedentes del conflicto de Irlanda del Norte", en *Documentos de Seguridad y Defensa, No. 12*, editado por Centro Superior de Estudios de la Defensa Nacional, Madrid: Ministerio de Defensa, 2007, p. 6.

¹¹⁸ *Ibidem.* p. 7.

Luis Antonio Sierra, que este será el acontecimiento generador del conflicto histórico entre Irlanda e Inglaterra por el control de la isla¹¹⁹.

Pero es Enrique VIII quien logra someter la isla al gobierno inglés, proclamándose como Rey y jefe de la iglesia de Irlanda, introduciendo la Reforma Protestante y encargando su colonización a Oliver Cromwell, quien introdujo colonos traídos de Escocia y Gales, mediante una política conocida como “Plantaciones”.

De este modo, la religión protestante fue impuesta por el gobierno inglés en la isla de Irlanda a través de colonos que compartían las creencias religiosas de la corona inglesa. Estos colonos, ocuparon poco a poco parte de la isla y acabaron asentándose en ella, sin mucha influencia en el sur de la isla, pero llegando a ser mayoritarios en el futuro en algunas regiones como el Ulster, la que, paradójicamente había sido en su momento la provincia que opuso la resistencia más feroz a la invasión inglesa.¹²⁰

Con el proceso de “Plantaciones” de colonos, los ingleses buscaban someter la isla a la corona británica; para ello Oliver Cromwell, nombrado gobernador de Irlanda por el parlamento inglés, combate las rebeliones irlandesas de 1649-1652, y otorga a los colonos de religión protestante las riquezas y propiedades saqueadas a los irlandeses católicos que se oponían y sublevaban al dominio inglés. De esta manera, se fue gestando la crispación y la animadversión de los irlandeses católicos, aumentando la violencia contra los protestantes. Los ingleses aplastaban y reprimían violentamente estas rebeliones condenando a la población católica irlandesa a la pobreza y marginación, lo que generó en ellos un fuerte sentimiento nacionalista. Esta situación configura una de las características esenciales del conflicto irlandés, que determinará su historia hasta el presente en tres dimensiones: la nacional, la sociocultura y la religiosa¹²¹.

Cuando Guillermo de Orange sube al trono de Inglaterra en 1690, el rey depuesto Jacobo II liderará un ejército con los irlandeses católicos para recuperar sus tierras y posesiones; esta insurrección provocó un fuerte rechazo en los protestantes del Ulster y la represión por parte de los ejércitos del Guillermo de Orange. Esta guerra termina con la victoria de

¹¹⁹ SIERRA, L. A. *Irlanda del Norte: Historia del Conflicto*, Madrid: Sílex, 1999, p. 13.

¹²⁰ RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A. J. "El conflicto en Irlanda del Norte: sociedad y cultura", Tesis de fin de Grado, Universidad de Almería, 2015. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10835/3475>. p. 10.

¹²¹ FUENTETAJA RUBIO, P. y GALVACHE VALERO, F. "Los antecedentes del conflicto de Irlanda del Norte", en *Op. Cit.* p. 8.

Guillermo de Orange y la firma el Tratado de Limerick en 1691, que da libertad de credo a los católicos, aspecto que en la práctica no se respetó. Es por ello por lo que

La insurrección llevada a cabo por parte de los católicos y la influencia del reinado de Guillermo de Orange propiciaron la unidad de la población protestante del Ulster y un sentimiento de rechazo frente a la población católica de la isla, lo que dio una identidad propia y unos ideales a la población protestante que se sentía responsable de defender el Ulster de los católicos y preservarlo británico. Surgiría así, a finales del siglo XVII, un sentimiento de lealtad hacia la corona inglesa, con la que se sentían en deuda debido a la ayuda que les había ofrecido, definiendo así un sentimiento de rechazo de la población protestante contra el nacionalismo irlandés. Todos estos factores influirían finalmente en la creación de dos marcadas identidades de carácter político y cultural entre la población de la isla de Irlanda, la cual acabaría dividida entre los irlandeses nacionalistas, compuesta por los católicos, y los unionistas, compuestos por la población protestante.¹²²

El creciente descontento y rebeliones de la población católica contra el dominio inglés lleva al gobierno británico a aprobar en 1800 el *Acta de la Unión*, creando el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda, derogando el parlamento de Dublín y pasando la isla a ser gobernada por el poder británico desde Westminster. Pero el descontento y las sublevaciones continuaron, prueba de ello es la revuelta liderada en 1803 por Robert Emmet, que quiebra la débil paz instituida por los ingleses. Posteriormente, durante la *Gran Hambruna* (1845-1848), se instituye un movimiento denominado “*Jóvenes Republicanos*”, que en 1848 se sublevan poniendo en evidencia los sentimientos nacionalistas y los deseos de independencia de los irlandeses. En 1858 nace, producto del descontento y el apoyo de los irlandeses tanto de la isla como de los que inmigraron a Estados Unidos, la *Hermandad de Republicanos Irlandeses* conocidos como los *Fenianos*, movimiento revolucionario que empleará el terrorismo como forma de lucha. Durante esta época surge en las zonas rurales la *Liga de la Tierra*, que lucha por una

¹²² RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A. J. "El conflicto en Irlanda del Norte: sociedad y cultura", *Op. Cit.* p. 11.

reforma agraria, desencadenando la Guerra de la Tierra (1880-1881), que se constituirá en un pilar de la lucha por la independencia de Irlanda¹²³.

Por otra parte, la búsqueda de la autonomía para Irlanda (*Home Rule*), que aspiraba al autogobierno y exigía un parlamento independiente, fue en aumento a partir de 1880, pero es rechazada en varias ocasiones por el parlamento inglés y por la comunidad protestante del Ulster, que temía que con ello se rompiera con el *Acta de la Unión* y perdieran sus privilegios, temiendo quedar bajo el control de los católicos.

Ante esta situación, surgen nuevas organizaciones nacionalistas que buscan la independencia de la isla, entre ellas el *Sinn Féin* en 1905, que pretende la creación de una república irlandesa, y posteriormente, en 1917 nace el Ejército Republicano Irlandés (IRA, en inglés *Irish Republican Army*), que se convertirán en el bastión de la lucha por la independencia, la identidad y la reunificación de Irlanda en un Estado libre.

A este respecto, Vicenç Fisas sostiene que, este conflicto no es solo de carácter religioso sino también una búsqueda del reconocimiento de la propia identidad.

Después de años de enfrentamiento entre grupos armados irlandeses (entre ellos, el Ejército Republicano Irlandés, IRA) y las fuerzas británicas, Irlanda accedió a la independencia en 1921. No obstante, Gran Bretaña retiene seis condados en el norte de la isla, donde predomina la presencia protestante. A pesar de los siglos de convivencia, las comunidades católica y protestante apenas tienen contacto. En 1968 empezó una revuelta popular de la población católica en defensa de sus derechos civiles, claramente menospreciados por el Gobierno autonómico en poder de los protestantes. En 1970, el IRA reapareció y empezó un conflicto que los enfrentó no sólo con las fuerzas británicas, sino con diversos grupos lealistas protestantes. El conflicto no es religioso, sino de identidad: los nacionalistas se sienten minoría en Irlanda del Norte y los unionistas se sienten minoría en el conjunto de Irlanda (concepto de “doble minoría”).¹²⁴

¹²³ *Ibidem*. pp. 12-13.; FUENTETAJA RUBIO, P. y GALVACHE VALERO, F. "Los antecedentes del conflicto de Irlanda del Norte", en *Op. Cit.* pp. 10-12.

¹²⁴ FISAS ARMENGOL, V. *Anuario 2008 de Procesos de Paz. Escuela de Cultura de Palau*, Escola de Cultura de Pau, UAB ed. Barcelona: Icaria editorial, 2008. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/anupropaz/anupropaz_a2008.pdf. p. 191.

Mediante el conflicto armado en Irlanda del Norte, los republicanos católicos buscan su independencia de Inglaterra por la opresión que ejercían sobre ellos, mientras que los unionistas protestantes quieren mantenerse adheridos a ella. La violencia se extendió desde Irlanda del Norte Reino Unido a la República de Irlanda. El estancamiento del conflicto en lo militar llevó a la búsqueda de opciones pacíficas para resolverlo, llegando a un acuerdo de paz que se conoce como el Acuerdo del Viernes Santo o Acuerdo de Belfast¹²⁵.

Desde la perspectiva deconstructiva, se puede considerar el caso de Irlanda del Norte como una situación de conflicto generada por el no reconocimiento de la identidad de una minoría en detrimento de otra. Alejandra Zuluaga considera que “la problemática de fondo está determinada por la concepción de la idea de alteridad”¹²⁶. Se considera al otro como enemigo, por tanto, es difícil la reconciliación porque un bando ha destruido vidas, propiedades y en definitiva la dignidad de un pueblo que se siente minoría frente al otro.

De esta manera, el desapego y el desconocimiento de la otra cultura condujo a la intolerancia y al rechazo del otro, haciendo difícil construir una convivencia pacífica. Este conflicto de identidades es una de las causas del conflicto irlandés, generando violencia y odio entre católicos nacionalista y protestantes unionistas. Por consiguiente, esta negación de la alteridad se convierte en un ideal político de lucha y violencia armada, porque: por una parte, unos buscan la unificación de Irlanda del Norte y otros el mantenimiento de la unión con Inglaterra.

Ante esta situación, el Acuerdo de Belfast busca un pacto que posibilite: la reconciliación entre los dos bandos enfrentados, haciendo una reflexión sobre la situación de los derechos humanos; la cohesión entre los dos pueblos, buscando como meta común la paz, el desarme y la desmilitarización; la liberación de los presos políticos y el reconocimiento de las víctimas, para generar mecanismos que aseguren la justicia¹²⁷.

¹²⁵ MCCARTNEY, C. *Haciendo balance. El proceso de paz de Irlanda del Norte*, Bilbao: Gernika Gogoratuz, 2001. p. 61-76. Disponible en: <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-11-haciendo-balance-proceso-paz-irlanda-norte.pdf>.

¹²⁶ ZULUAGA RODRÍGUEZ, L. A. "Fundamentos éticos para una educación para la paz en Colombia", *Op. Cit.* p. 71.

¹²⁷ SMITH, A. "Citizenship Education in Northern Ireland: Beyond national identity?", en *Cambridge Journal of Education*, Vol. 33, No. 1, March 1, 2003 p. 21. Citado por; ZULUAGA RODRÍGUEZ, L. A. "Fundamentos éticos para una educación para la paz en Colombia", *Op. Cit.*

El acuerdo de Belfast reconoce la importancia de trabajar por la reconciliación entre las partes involucradas en el conflicto, con el fin de consolidar la paz. Entre los puntos acordados se resaltan los siguientes:

Reconciliación y víctimas de la violencia

11. Los participantes en este acuerdo estiman que es esencial reconocer y abordar el sufrimiento de las víctimas de la violencia como elemento necesario para alcanzar la reconciliación [...]

12. Reconocemos el derecho de las víctimas a recordar y, del mismo modo, a contribuir al cambio en la sociedad. La consecución de una sociedad justa y en paz, constituirá el testimonio verdadero a la memoria de las víctimas de la violencia [...]

13. Los participantes en el acuerdo aprecian y valoran la labor realizada por muchas organizaciones a favor de la reconciliación y la comprensión y el respeto mutuo entre las comunidades y tradiciones culturales y en el seno de las mismas, en Irlanda del Norte y entre el norte y entre el sur de la isla. Consideran que dicha labor es esencial en la consolidación de la paz y del acuerdo político alcanzado [...]¹²⁸

En este sentido, la educación desde la perspectiva reconstructiva de la paz imperfecta se convierte en un elemento primordial en la construcción de una cultura de paz en Irlanda del Norte, porque a través de ella se pretende la reconciliación desde el reconocimiento del otro y de su identidad.

Pero esta no fue una tarea fácil, como reconoce Alan Smith¹²⁹, porque el sistema educativo que se había impuesto estaba fundamentado en la segregación a partir de la identidad religiosa y cultural, la cual mantenía las hostilidades de unos contra otros, desde las diferencias ideológicas y religiosas. Hasta el año 1981, cuando la primera escuela integrada fue fundada en Belfast, todos los alumnos en Irlanda del Norte asistían a

¹²⁸ Acuerdo de Belfast, citado por MCCARTNEY, C. *Haciendo balance. El proceso de paz de Irlanda del Norte*, Op. Cit. p. 70.

¹²⁹ SMITH, A. "Citizenship Education in Northern Ireland: Beyond national identity?", Op. Cit. Citado por; ZULUAGA RODRÍGUEZ, L. A. *Fundamentos éticos para una educación para la paz en Colombia*, Op. Cit.

escuelas católicas o protestantes, y aunque se supone que los contenidos curriculares estaban estandarizados, los colegios impartían versiones diferentes de la historia del conflicto ya sea desde la óptica unionista protestante o nacionalista católica, generando odio hacia el otro y fomentado de esta manera el sectarismo y la discriminación.

Para alcanzar el objetivo de la reconciliación y del reconocimiento del otro desde su identidad cultural, “se planteó la necesidad de fomentar un modelo de educación para la paz, y construirlo en una interrelación entre los colegios, las universidades, las familias, el gobierno, el ministerio de educación, las empresas, la comunidad en general”¹³⁰. A partir de 1981, con la creación de las escuelas integradas, se presenta la propuesta de una educación que promueva el entendimiento, el respeto y la interdependencia. Con la reforma educativa de 1989, se crea el programa de “Educación para el entendimiento mutuo” (EMU), que buscaba una reconciliación de la sociedad dividida.

De forma paralela al modelo de enseñanza de la religión, el legislador aprobó implementación de dos asignaturas, que deben cursar los alumnos que asistan a las escuelas que reciben financiación estatal: *educación para el entendimiento mutuo y herencia cultural*, a las que hay que añadir desde 1994 *aprendiendo a vivir*. Se trata de asignaturas que no tienen por objeto, a diferencia del resto de los contenidos del currículo escolar, satisfacer las necesidades educativas de los alumnos, sino utilizar la educación para mejorar y pacificar las relaciones entre los católicos y los protestantes.¹³¹

La educación, por tanto, permitió a la sociedad irlandesa reconocer en el otro la diversidad cultural, mediante un currículo centrado en temáticas de ciudadanía y promoción de los derechos humanos. La Unión Europea, a través del Consejo de Europa, proclamó el año 2005 como el "Año europeo de la ciudadanía a través de la educación", con el fin de desarrollar, desde el modelo educación para la ciudadanía, nuevas formas de relacionarse desde las narrativas de los actores que habían participado en el conflicto, promoviendo una ciudadanía local y global.

La Educación para la paz, en este contexto, busca promover la cohesión social, para lo cual necesita de la preparación de los docentes en una educación para la ciudadanía, así

¹³⁰ *Ibidem*. p. 72.

¹³¹ LLAMAZARES FERNÁNDEZ, D. *Libertad de conciencia y laicidad en las instituciones y servicios públicos (Pacto para la convivencia; 1)*, Madrid: Dykinson, 2005. p. 317.

como la participación de las familias, las organizaciones sociales y los entes gubernamentales. En Irlanda del Norte, afirma Alejandra Zuluaga, “fue importante el modelo mediante el cual se preparó a los profesores para el ejercicio de educar para la paz”¹³². Lo que permitió la construcción de una cultura de paz, mediante la escucha activa, la compasión y la comunicación, por medio de una educación para la reconciliación que reconoce la diversidad, promueve el respeto al otro.

1.2.3. Una educación en la *noviolencia*: la superación del conflicto político, identitario y terrorista en el proceso de paz en el País Vasco

Una mirada al proceso de paz en el País Vasco conlleva analizar el contexto histórico en el que se gestó el nacionalismo vasco y las circunstancias que generaron el conflicto a nivel tanto político e identitario como terrorista. Por ello, para entender el surgimiento del nacionalismo vasco es importante recapitular algunos aspectos de su historia, en donde la disputa por la soberanía y la administración de sus territorios ha sido un elemento importante para su gestación.

Cuando el Reino de Navarra fue anexado al Reino de Castilla en el siglo XII, mantuvo su sistema de gobierno o “*Sistema foral o fueros*”¹³³ en todos los territorios vascos, los cuales se autogobernaban, tenían sus propias aduanas, milicias, leyes y sistema fiscal. En el siglo XVI, con la centralización y castellanización de las leyes por parte de la corona española, el sistema foral vasco comenzó a tener roces con la administración central. Pero no será sino hasta el siglo XIX que, con la influencia de las ideas liberales de la Revolución Francesa, se pretende imponer al pueblo vasco un sistema constitucional

¹³² ZULUAGA RODRÍGUEZ, L. A. “*Fundamentos éticos para una educación para la paz en Colombia*”, *Op. Cit.* p. 74.

¹³³ “**Sistema foral vasco**: el *Forua* (fóru-á; “el Fuero”) es el ordenamiento jurídico por el que se han regido las diferentes regiones vascas. Equivalente a una ley general que envolvía distintas clases de normas y era, al mismo tiempo, ley constitucional y código civil, penal y procesal. Surge originariamente de todo el entramado de usos y costumbres que desde tiempos remotos fueron afianzándose entre los vascos con el paso del tiempo. El Fuero vasco constituye uno de los primeros sistemas políticos democráticos de Europa. Los Biltzar Nagusia (biltzár nagúsi-á; Juntas Generales) o parlamentos de cada una de las regiones vascas ya en la Edad Media, desarrollaron instrumentos democráticos tales como el *Habeas Corpus*, la prohibición de tormentos o la *Hidalguía Universal*, mucho antes de que lo hicieran otras instituciones en Europa. En Vizcaya, por ejemplo, a través del *Pase Foral* quedaba invalidada cualquier resolución del Señor de Vizcaya que fuese contra el Fuero.” Kondaira.net “HISTORIA DEL PAIS VASCO Y DEL EUSKARA”, consultado diciembre 10, 2020, <http://www.kondaira.net/esp/index.html>.

ajeno a sus propias leyes, pues, se consideró que el sistema foral era arcaico e iba en contra de la modernidad.

Durante el siglo XIX se sucedieron diversas luchas dinásticas en la monarquía española. A la muerte de Fernando VII en 1833, su hija Isabel se alía con los liberales (bando isabelino), para luchar por el poder con Carlos de Borbón, hermano de Rey Fernando VII, apoyado por los pueblos vascos del sur, que deseaban defender y conservar las instituciones vascas establecidas en los *fueros* (bando carlista), en lo que se conoció como “La Primera guerra carlista” (1833-1839). El bando carlista fue derrotado en 1839 y el pueblo vasco perdió gradualmente su sistema foral en algunas provincias como Álava, Vizcaya, Guipúzcoa y Navarra. Posteriormente, en 1845 se sucede un éxodo masivo de ciudadanos vascos hacia América, lo que hizo que la lengua *euskera* se fuera perdiendo y el español se extendiera por las regiones vascas. Con la “Segunda guerra carlista” (1872-1876) los vascos buscaron recuperar su soberanía, pero fueron derrotados, lo que conllevó la consolidación del centralismo español y la abolición definitiva del régimen foral¹³⁴.

Las consecuencias políticas de la derrota, que fueron sentidas por los vascos como un castigo, trascendieron a todos los órdenes de la vida cotidiana. La población que podía ahora participar en las elecciones, con el nuevo sufragio censitario impuesto, paso a ser mucha menos que con el sistema tradicional. Los jóvenes vascos debieron salir por primera vez de sus casas para prestar el servicio militar al ejército español, desconociendo la mayoría de ellos el idioma de sus mandos y de los habitantes de los territorios a los que tuvieron que desplazarse, en muchos casos hasta Cuba y Filipinas, que comenzaban sus guerras de independencia de la monarquía española.

Los niños vascos no se vieron en mejor situación que los jóvenes. Junto a las nuevas autoridades y a las tropas de ocupación del ejército español llegaron al País Vasco los nuevos maestros, al hacerse cargo ahora el Gobierno español de la educación. En su mayoría desconocían el idioma de sus alumnos y que suplían su ignorancia culpando a los niños por hablar en su propio idioma y castigándoles con la dureza de los sistemas pedagógicos en boga en la España de la época.

¹³⁴ *Ibidem*.

Al resquebrajamiento de todo el sistema político y administrativo que durante siglos había servido de base a los vascos, se unirán a finales del siglo XIX los cambios económicos y sociales que un acelerado proceso de industrialización provocará

Un desarrollo industrial que vino acompañado de la llegada masiva de emigrantes españoles para trabajar en la minería y siderurgia nacientes, soportando unas durísimas condiciones de vida y trabajo. Tan masivo resultó este proceso migratorio que, en muy pocos años, la población vasca de algunas zonas de Bizkaia pasó a ser una minoría frente a los recién llegados. Por lo que el proceso de aculturación dirigido desde la administración española contó con un decisivo factor añadido que llegó a poner en peligro la supervivencia de la identidad del Pueblo Vasco.¹³⁵

Por consiguiente, el surgimiento del nacionalismo vasco se sustenta en dos factores fundamentalmente: el primero, la pérdida de representación política y administrativa, producto de las derrotas en las guerras carlistas y la abolición de los *fueros* y; el segundo, la pérdida de identidad cultural y lingüística, fruto de la inmigración masiva y de la industrialización de los territorios vascos, lo que conllevó una amenaza a la identidad del pueblo vasco. Vicenç Fisas, contextualiza esta situación en los siguientes términos:

El País Vasco es un pueblo antiquísimo, milenario, con un idioma singular y unos trazos culturales muy específicos. Perdió la independencia en 1200, y en el Siglo XIX perdió un tipo de derechos seculares (los Fueros), que dieron origen a una fuerte conciencia nacional en una parte de su población, surgiendo un nacionalismo como expresión política de una cultura que dichos sectores consideraban amenazada, y como reacción al nacionalismo centralizador del Estado español. Durante el franquismo, el País Vasco vivió un importante proceso de represión a nivel político y cultural, que acentuó los sectores de resistencia a la dictadura favorables a la autodeterminación, que se plasmó en la exigencia de lo que se ha denominado “el derecho a decidir”.¹³⁶

¹³⁵ Sitio web oficial del Partido Nacionalista Vasco "Historia del PNV", consultado diciembre 10, 2020, <https://www.eaj-pnv.eus/es/historia-e-ideologia/>, p. 3.

¹³⁶ FISAS ARMENGOL, V. *ANUARIO 2007 DE PROCESOS DE PAZ*, Escola de Cultura de Pau, UAB ed. Barcelona: Icaria editorial, 2007. Disponible en:

Esta situación sociocultural de pérdida de identidad del pueblo vasco produjo el surgimiento del independentismo vizcaíno y la fundación, en 1895 por parte de Sabino Arana Goiri, del Partido Nacionalista Vasco (PNV) como un movimiento político ideológico para la creación de una identidad vasca frente al Estado español; defendiendo el derecho a la autodeterminación y la independencia de un pueblo unido por una raza, una lengua y unas tradiciones comunes¹³⁷.

Sabino Arana emplea la industrialización y el crecimiento económico para acercar a la alta burguesía vasca a la causa independentista. Promovió la unidad de los distintos sectores sociales entorno a los símbolos vascos y al uso de la lengua *euskera*. De esta manera Sabino Arana convierte el Partido Nacionalista Vasco en un símbolo para la conservación de la identidad del pueblo vasco. Se establecieron entonces centros culturales y deportivos juveniles, laborales y de ocio, en torno a los “*batzokis*” como se les conocía a las sedes político-sociales del PNV.

Estas actividades permitieron mantener y difundir la identidad vasca a lo largo de la dictadura del general Primo de Rivera (1923-1930) y durante la Segunda República española, lo que le permitió al PNV constituirse en el principal partido político vasco. En el transcurso de la Segunda República José Antonio Aguirre, primer *Lehendakari*¹³⁸ de Euskadi, busca conformar un gobierno vasco autónomo a través del “Estatuto de Autonomía”, aprobado al inicio de la Guerra Civil mediante una alianza entre el PNV y al Gobierno Vasco (de línea conservadora) con el Frente Popular (de línea socialista y anarquista) unidos contra el fascismo como enemigo común. Esta alianza tuvo como consecuencia la posterior represión en Euskadi y el exilio, tanto del Gobierno Vasco como de más de 15.000 ciudadanos vascos, por parte de la dictadura de Francisco Franco¹³⁹. Esta represión violenta a las provincias de Gipuzkoa y Bizkaia, consideradas traidoras

<https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Anuario%20de%20procesos%20de%20paz%202007.pdf>. p. 134.

¹³⁷ GARCÍA DE QUEVEDO, B. "De la cuestión al conflicto vasco", en *Cuadernos de pensamiento político* - FAES, No. 37, 2013 pp. 39-40. Disponible en: https://fundacionfaes.org/file_upload/publication/pdf/20130423224507de-la-cuestion-al-conflicto-vasco.pdf.

¹³⁸ "*Lehendakari*", etimológicamente, significa "quien ejerce de primero". Es el término utilizado para nombrar al presidente del Gobierno Vasco, el cual es elegido entre sus miembros por el Parlamento vasco; entre sus funciones está la de escoger a las consejeras y a los consejeros del Gobierno, dirigir sus actividades, representar al País Vasco ante el Estado.

¹³⁹ GONZÁLEZ APARICIO, C. J. "*De la violencia de ETA al terrorismo de España: Análisis de los comunicados de ETA.*", Trabajo fin de Máster, Universidad de Chile, 2017. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/151526>. pp. 11-13.

por el nuevo régimen, no fue solamente física sino también simbólica, al prohibir el uso de la lengua *euskera* e imponer el castellano, con lo que se afectó gravemente la identidad del pueblo vasco.

En 1952 surgió en Bilbao un grupo de estudio universitario denominado “*Ekin*”¹⁴⁰ para reivindicar la cultura y la historia vasca. Tras discrepancias con el PNV, que pretendía dominar la agrupación, algunos integrantes de *Ekin* forman en 1959 *Euskadi Ta Askatasuna*, ETA (“Euskadi y Libertad”), como organización armada para luchar contra el franquismo, utilizando la violencia con fines políticos para conseguir la independencia del País Vasco¹⁴¹. Vicenç Fisas, expresa que ETA nació

como una disidencia de personas que militaban en los partidos nacionalistas vascos, y cometió su primer atentado mortal en junio de 1968. Hasta el atentado de marzo de 2010, a lo largo de estos años causó 839 víctimas mortales, (de las cuales 527 eran civiles) y realizó 84 secuestros. Por parte de ETA o sospechosos de colaborar con dicha organización, a lo largo de estos años tuvieron unas 300 víctimas, y se calcula que otras 2.000 permanecen refugiadas en el extranjero. A principios de 2010 había 750 presos acusados de pertenecer a ETA. Las exigencias de ETA han ido variando con los años, pasando de reclamar un amplio espectro de cuestiones políticas, sociales, culturales y económicas en las primeras décadas, a exigir simplemente en los últimos años el “derecho a decidir” del pueblo vasco, y el derecho a que su opinión sea respetada por los Estados francés y español.¹⁴²

Después de 50 años de lucha armada, el 10 de enero de 2011 ETA, mediante un video enviado al diario GARA, declara el alto al fuego permanente. Pero es el 20 de octubre de 2011 cuando declara el cese definitivo de su actividad armada, después de la Conferencia Internacional de Paz de San Sebastián. En marzo del 2014 ETA hace pública su intención de desarme, entregando un listado de su arsenal, y su intención de buscar una vía pacífica a sus pretensiones políticas. Pero, es el 20 de julio de 2014 que anuncia mediante un comunicado de prensa publicado en el diario GARA el inicio del desarme. Después de

¹⁴⁰ “*Ekin*”, que en euskera significa emprender. Ekin es una organización nacionalista vasca clandestina, activa durante parte de la dictadura de Francisco Franco. José Luis Álvarez Empananza fue uno de sus principales líderes.

¹⁴¹ *Ibidem.* p. 13.

¹⁴² FISAS ARMENGOL, V. *ANUARIO 2007 DE PROCESOS DE PAZ*, *Op. Cit.* p. 134.

varios intentos fallidos, por fin el 8 de abril de 2017 ETA anuncia el fin de su proceso de desarme¹⁴³.

En este sentido, desde la perspectiva metodológica deconstructiva-reconstructiva de la paz imperfecta, se puede vislumbrar como la sociedad vasca se enfrentó a dos tipos de conflicto: por un lado, el conflicto político, social y cultural identitario y; por otro lado, el conflicto violento terrorista por parte de ETA. Los dos conflictos provocaron fracturas irreparables, sobre todo el terrorismo, así como también las diversas tensiones políticas con el gobierno español, al no llegar a acuerdos para el reconocimiento de los derechos del pueblo vasco. Afirma Galo Bilbao que en este contexto “La sociedad vasca está necesitada de reconciliación”¹⁴⁴. En vista de lo anterior, a la hora de emprender el proceso de paz, la educación jugó un papel primordial, pues por medio de ella se buscó la reconciliación entre los diferentes actores del conflicto, así como una manera de potenciar la convivencia armónica dentro de la sociedad vasca desde la *noviolencia*.

El primer aspecto tratado desde la educación en el proceso de paz es el concerniente al conflicto identitario. Al respecto, es importante resaltar la recuperación y consolidación del *euskera* como una de las características de la identidad vasca, aspecto crucial para la reconstrucción del tejido social fracturado a causa de la violencia e imposición cultural, por parte del régimen franquista. Sostiene Xavier Mínguez-Alcaide que “La dimensión identitaria vinculado a lo cultural y lingüístico es una cuestión central del conflicto vasco, en gran medida debido a la represión de la cultura y la lengua vasca durante la dictadura de Francisco Franco”¹⁴⁵. La recuperación del *euskera* se constituye en un factor primordial para restaurar la identidad cultural y en un símbolo de la cohesión social, pues, por medio de ella se expresa un modo de ver la realidad, se transmiten valores, creencias y visiones del mundo¹⁴⁶.

¹⁴³ GONZÁLEZ APARICIO, C. J. "De la violencia de ETA al terrorismo de España: Análisis de los comunicados de ETA.", *Op. Cit.* pp. 23-24.

¹⁴⁴ BILBAO, G. *Las víctimas del terrorismo y reconciliación en el País Vasco*, Bilbao: Bakeaz, 2007. p. 31. Disponible en: https://www.arovite.com/documentos/EP13_maqueta.pdf.

¹⁴⁵ MÍNGUEZ ALCAIDE, X., SÁEZ DE HEREDIA, R. y SÁNCHEZ DE MIGUEL, M. "La Paz en el País Vasco. Una interpretación desde los significados sociales", en *Revista de Paz y Conflictos*, No. 7, 2014 p. 71. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205031399003>.

¹⁴⁶ MUÑOZ, F. A. y ARANGUREN VIGO, N. "Reconocimiento de los conflictos y los espacios de paz en el País Vasco. Una propuesta desde la paz imperfecta", en *El papel de la investigación para la paz ante la violencia en el País Vasco*, editado por Jares, Xesús y otros, Bilbao: Bakeaz, 2006, p. 228. Disponible en: <https://www.gernikagoratzuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG08-completo.pdf>.

Para la recuperación de la lengua en el ámbito educativo fue importante la creación de las *ikastolas*¹⁴⁷, que se constituyeron en las escuelas vascas en donde, clandestinamente, se enseñaba el *euskera* y se rescataba la cultura. Santiago de Pablo en su artículo sobre “Lengua e identidad nacional en el País Vasco: del franquismo a la democracia” afirma que en el ámbito educativo

fue fundamental la creación de las primeras *ikastolas* después de la Guerra Civil. Estas escuelas vascas funcionaban al principio como academias particulares o se refugiaron bajo la protección eclesiástica, logrando así poco a poco el reconocimiento de sus títulos. La primera *ikastola* nació en San Sebastián en 1954, seguida de una en Bilbao en 1957. No obstante, su verdadero desarrollo comenzó en la década de 1960, extendiéndose a todas las provincias vascas y llegando a contar con 12.000 estudiantes en 1970. En esa época no faltaron problemas, derivados no sólo de la dificultad para ser admitidas por el régimen, sino también por cuestiones pedagógicas e ideológicas, pues en las *ikastolas* se planteaba ya la lucha entre el nacionalismo tradicional y el nuevo nacionalismo revolucionario. Además de las *ikastolas*, comenzaron a funcionar grupos de alfabetización de adultos (las *Gau-Eskolak* o escuelas nocturnas, origen de los futuros *Euskaltegis*), que permitieron a muchos adultos vasco parlantes alfabetizarse en *euskera*.¹⁴⁸

Tanto las *ikastolas* como los procesos de alfabetización se constituyeron en prácticas de paz imperfecta, pues en ellas confluyeron tanto la población civil como grupos políticos y religiosos en la búsqueda de la identidad cultural vasca alrededor de la recuperación del *euskera*. Como refiere Francisco Muñoz y Nieves Aranguren: “Estas prácticas se convirtieron en alternativas a otras opciones de tipo violento y contaron con el apoyo de

¹⁴⁷ Las *ikastolas* se definen como escuelas nacidas de un movimiento popular para la recuperación del *euskera* y la cultura vasca. Comienzan su labor de manera clandestina durante la época franquista, pero a partir de los años 60 se presentan como una alternativa educativa frente a la enseñanza oficial caracterizada por la aculturación y colonización ideológica y política. Fueron amparadas por la iglesia ante la represión e ilegalidad. BASURCO MOTRICO, F. "La normalización de las *ikastolas*: breve historia y estado de la cuestión de la escuela pública vasca", en *Historia de la Educación - Revista Interuniversitaria*, No. 8, 1989 p. 139. Disponible en: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6831/6817>.

¹⁴⁸ DE PABLO, S. "Lengua e identidad nacional en el País Vasco: Del franquismo a la democracia", en *Le discours sur les langues d'Espagne. El discurso sobre las lenguas españolas, 1978-2008*, editado por LAGARDE, Christian, Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan, 2010, p. 57.

gran parte de la sociedad. Además, fueron lideradas por la población civil, constituyendo lo que podríamos entender como experiencias de desobediencia civil noviolenta”¹⁴⁹.

El segundo aspecto importante, para la construcción de una cultura de paz en la sociedad vasca, fue dar una respuesta educativa a la lucha contra el terrorismo. Se comprendió que desde la educación se debía abrir un espacio para comprender y no justificar esta situación, pues las respuestas más comunes al terrorismo de ETA habían sido la condena, la indiferencia o el silencio. Para trabajar en ello desde el ámbito educativo Xesús Jares propone: resaltar el valor de vida y el respeto a su dignidad, desarrollando una cultura de paz, de *noviolencia* y de solidaridad; educar en la prevención del odio al otro como enemigo y en el rechazo a la venganza; educar para combatir el miedo y la desconfianza e; incentivar actitudes de solidaridad con las víctimas considerándolas como sujeto educativo¹⁵⁰.

A este tenor, el *Plan de educación para la paz y los derechos humanos (2008-2011)*, desarrollado por el Gobierno Vasco, ayuda a entender este conflicto, pues busca la promoción de una cultura de paz en la comunidad autónoma vasca, desde el planteamiento de la *noviolencia*. En su introducción afirma que

Toda sociedad democrática tiene el mandato de fomentar e impulsar en su ciudadanía una cultura profunda de conocimiento y respeto a los derechos humanos y a la paz. En el caso específico de la sociedad vasca, a esta demanda contemporánea universal se une la especificidad de una sociedad lastrada por la persistencia de la violencia y en particular por la persistencia del terrorismo de ETA.¹⁵¹

[...] el Plan Vasco de Educación establece por tanto una doble estrategia convergente: un programa general –no difuso ni generalista- que busca anclar el marco de resonancia ética fundamental en la educación en –y para los- derechos

¹⁴⁹ MUÑOZ, F. A. y ARANGUREN VIGO, N. "Reconocimiento de los conflictos y los espacios de paz en el País Vasco. Una propuesta desde la paz imperfecta", en *Op. Cit.* p. 229.

¹⁵⁰ JARES, X. "El papel de la investigación y la educación para la paz ante la violencia terrorista: La respuesta educativa en el País Vasco", en *El papel de la investigación para la paz ante la violencia en el País Vasco*, editado por Jares, Xesús y otros, Bilbao: Bakeaz, 2006a, pp. 33-34.

¹⁵¹ GOBIERNO VASCO. *Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (2008-2011)*, Donostia, San Sebastián: Gobierno Vasco, 2007. Disponible en: https://www.euskadi.eus/web01-a2aznscp/es/k75aWebPublicacionesWar/k75aObtenerPublicacionDigitalServlet?R01HNoPortal=true&N_LIBR=040155&N_EDIC=0001&C_IDIOM=es&FORMATO=.pdf. p. 6.

humanos y otro programa, más específico, que pretende ir perfilando de forma progresiva una estrategia de educación para la paz particularmente atenta a nuestra realidad de Euskadi y, dentro de él, a las necesidades educativas que se derivan de una sobre presencia de la cultura de la violencia y particularmente de su interiorización como forma pretendidamente legítima, o al menos tolerable, de consecución de objetivos políticos.¹⁵²

Por consiguiente, centrar el proceso de paz en la educación pasa necesariamente por el papel que desempeña la escuela en esta labor. Xesús Jares manifestaba en una entrevista del 2007, que “la democracia es un ejercicio que debe ser vivido en las aulas, trascendiendo la manera de vivir la libertad”¹⁵³. Este es un compromiso de construcción de paz, en donde los docentes deben educar a sus estudiantes en el compromiso por una sociedad en paz y armonía.

El modelo de educación que pretende el “*Plan de educación para la paz y los derechos humanos (2008-2011)*”, parte de la necesidad de educar en la virtud de la tolerancia como referente ético de la *noviolencia*. Galo Bilbao sostiene que la paz en el País Vasco debe pasar necesariamente por el perdón y la reconciliación. Perdón que no es negación de la ofensa, ni una disculpa, ni es olvido, ni mucho menos renuncia a la justicia, sino amar intensamente, es decir, perdonar al ofensor y defender la causa de la humanidad como un acto liberador para ir más allá de la justicia¹⁵⁴. Sólo de esta manera se alcanza la reconciliación desde la *noviolencia*.

Xabier Etxeberria, desde la Escuela de Paz de Bakeas, plantea que la educación debe acercar al estudiante a los problemas sociales, no sólo impartiendo conocimientos sino formando en valores morales que guíen las acciones hacia la búsqueda de la reconciliación y la paz. Los docentes deben acompañar este camino, a partir, de una educación que potencie las capacidades humanas y promuevan una cultura de paz¹⁵⁵.

¹⁵² *Ibidem*. p. 13.

¹⁵³ JARES, X. "Vivir a democracia nas aulas [Entrevista]", en *Eduga: Revista Galega do Ensino*, No. 51, 2007, pp. 46-51. Disponible en: <http://www.edu.xunta.es/fpserver/portal/DXPL/revistagalega/rge51/Edu51.htm>. Citado por; ZULUAGA RODRÍGUEZ, L. A. "Fundamentos éticos para una educación para la paz en Colombia", *Op. Cit.* p. 79.

¹⁵⁴ BILBAO, G. *Las víctimas del terrorismo y reconciliación en el País Vasco*, *Op. Cit.* pp. 9-11.

¹⁵⁵ ETXEBERRÍA, X. *La educación para la paz vertebrada por las víctimas*, Bilbao: Bakeaz, 2009. pp. 67-71.

Por su parte, Juan Gutiérrez, fundador del Centro Gernika Gogoratz, promueve el proyecto “*Hebras de paz viva*” como una búsqueda de aquellas acciones desinteresadas en que las personas acuden en socorro, rescate o ayuda de otro ser humano, tejiendo hebras de paz desde la *noviolencia*.

En estas tres experiencias que se han expuesto —Sudáfrica, Irlanda de Norte y País Vasco— a partir de la metodología deconstructiva-reconstructiva, se puede corroborar la importancia de la educación en los procesos de pacificación y consolidación de la paz imperfecta. Las diferentes reformas educativas que se implementaron como parte de los acuerdos de paz, contribuyeron a transformar las condiciones estructurales de violencia, al mismo tiempo que fortalecieron la construcción de sociedades más pacíficas. Es decir, se fundamenta una educación, que pretende reconocer a las personas como interlocutores válidos en los procesos de paz, mediante la participación e interpelación mutua, dejando a un lado la cultura violenta en la que se había desarrollado, siendo educados en una convivencia pacífica para fomentar una ciudadanía crítica y democrática¹⁵⁶.

En conclusión, se puede afirmar a la luz de la perspectiva reconstructiva que, aunque la responsabilidad de asegurar la paz mediante la creación de unas condiciones básicas para superar los conflictos recae sobre los estados junto con las organizaciones sociales, es la escuela y fundamentalmente el docente quien ha tenido que agenciar estas transformaciones por medio de la educación de las nuevas generaciones. Los docentes, desde su acción pedagógica, influyen en los cambios sociales a través de la formación, no sólo disciplinar, sino ética y moral de sus estudiantes de cara a la construcción de la paz. Sin embargo, esto sólo se logrará si se crean las condiciones necesarias para que los docentes se sientan reconocidos y empoderados pacíficamente en su labor.

1.3. El reconocimiento recíproco del docente como una contribución a la construcción de la paz imperfecta en la escuela desde la perspectiva reconstructiva

En los procesos de paz que se llevaron a cabo tanto en Sudáfrica, Irlanda del Norte y el País Vasco, la sociedad civil ha tenido un papel protagónico en su implementación y

¹⁵⁶ HERRERO RICO, S. “*La Educación para la Paz desde la Filosofía para la Paz: El Enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)*”, *Op. Cit.* p. 341.

consolidación¹⁵⁷. La escuela, como parte de la sociedad civil, representa un escenario propicio, desde el cual se puede generar una praxis *noviolenta*, que contribuya a la consolidación de una paz imperfecta. Pero son los docentes, junto con sus estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa, quienes tiene en sus manos el hacerla una realidad. En las experiencias estudiadas en el apartado anterior se constató el papel fundamental de la educación en estos procesos de paz, consecuentemente en este apartado se analizará el papel del docente y la importancia de su reconocimiento a partir del giro epistemológico y la perspectiva reconstructiva de la paz imperfecta.

La situación social que vive Colombia requiere una educación para la paz y la convivencia, en donde se formen sujetos pacíficos. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, señala en el documento, *Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia*, que

La situación de violencia que vive el país acentúa la tendencia a otorgarle responsabilidades cada vez mayores a la escuela, en la formación de sujetos capaces para interactuar armónicamente en la solución de los conflictos y para convivir civilizadamente. Sin embargo, la escuela no es el único formato para educar para la paz, la convivencia y la democracia, no se debe sobredimensionar su papel en la formación para la convivencia, ni tomarla como la panacea para la construcción de una sociedad equitativa y justa.¹⁵⁸

Pero, aunque la política educativa plantee que existen otros escenarios para la formación en los valores de paz y convivencia, no puede deslindar el rol que cumple la escuela en este momento histórico de posconflicto que vive el país. 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 e investigativo sobre la paz, en medio de la incertidumbre del posconflicto. Afirma Henry Giroux, en su libro, *Los profesores como intelectuales*, 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

¹⁵⁷ MESA, M. "Sociedad civil y construcción de paz: una agenda inconclusa", en *Pensamiento Propio*, No. 28, 2008, pp. 137-163. Disponible en: <http://www.ceipaz.org/images/contenido/Construccionpaz.Pensamientopropio.pdf>.

¹⁵⁸ MEN, Ministerio de Educación Nacional. *Política educativa para la formación escolar en la convivencia*, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, s.f. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf. p. 1.

en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación”¹⁵⁹. Por consiguiente, los docentes desde las aulas de clase deben contribuir a la construcción de una cultura para hacer las paces, fomentando la solución de respuestas pacíficas entre sus estudiantes, trascendiendo a su entorno familiar y social.

Esta exigencia contrasta con la percepción negativa que se tiene de los docentes, sobre todo los vinculados al sector oficial o público, quienes han perdido en las últimas décadas credibilidad y reconocimiento social. Esto debido al bajo rendimiento académico de los estudiantes, unido a las situaciones convivenciales conflictivas que se viven en las instituciones educativas y a la alta exigencia, tanto de las políticas públicas como de los directivos, que ven al docente como el responsable de la mala calidad educativa reflejada en los bajos resultados obtenidos en pruebas estandarizadas aplicadas a sus estudiantes. Por otra parte, otro factor que incide en esta falta de reconocimiento son las expectativas de los padres de familia y la comunidad en general, que exigen a la escuela y por consiguiente al docente suplir su función educativa y formativa culpabilizándolos, muchas veces, del mal comportamiento de los estudiantes.

Ante este panorama surge la pregunta sobre ¿qué reconocimiento tiene el docente hoy en Colombia? Para responder a esta pregunta se empleará como metodología la perspectiva deconstructiva-reconstructiva de la paz imperfecta y los postulados de la teoría del reconocimiento recíproco que postula Axel Honneth¹⁶⁰.

1.3.1. El paso del menosprecio al reconocimiento recíproco. Un giro epistemológico necesario para el rescate de la identidad e integridad de la persona

Desde la perspectiva reconstructiva se ha indicado, en el primer apartado de este capítulo, que tanto el reconocimiento como el empoderamiento pacifista son dos opciones en la construcción de una cultura para hacer las paces. Es por ello por lo que, a la hora de analizar la situación del docente y su papel como educador de la paz, se requiere un giro epistémico para rescatar su dignidad como interlocutor válido en este proceso.

¹⁵⁹ GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales*, Barcelona: Paidós, 1990. p. 36. Citado por; MORENO TRUJILLO, E. "Educación, conflicto y posconflicto en Colombia", en *Revista Diálogos de Saberes*, No. 46, 2017 p. 134. Disponible en: <https://bit.ly/2ZuoiLt>.

¹⁶⁰ HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento*, Op. Cit.

La perspectiva deconstructiva de la paz imperfecta revela el menosprecio que ha sufrido el docente, que ha visto perder su protagonismo como agente de cambio en la sociedad, para convertirse en un instrumento de reproducción de los valores sociales¹⁶¹, enmarcados en la producción y la comercialización propios del sistema capitalista. La educación es una víctima de la sociedad líquida, como afirma Zigmunt Bauman¹⁶², que la presiona con políticas e intereses consumistas, en donde el estudiante se convierte en un cliente y el docente en un administrador de un conocimiento de usar y tirar, perdiendo su identidad y su función social como intelectual transformador, como pretendía Henry Giroux. En este contexto, el docente se ha convertido en el salvaguarda de unos valores que poco resuenan en sus educandos. Esta situación, como afirma Eduard Moreno,

contrasta con la exigencia social e institucional, de consolidar una nueva educación y un nuevo sujeto para la paz; pero también permite advertir la necesidad de que la escuela como institución, y los docentes como intelectuales, asuman una posición que les permita hacer exigencias culturales a la sociedad ampliada. De esta manera, la construcción de una cultura de paz implica la transformación de las formas como la sociedad ve a la institución escolar, y la forma como el propio docente asume su papel social.¹⁶³

Ante esta situación, producida por el menosprecio que la sociedad hace de su profesión, el docente entra en una *anomia social*¹⁶⁴, que lo paraliza haciéndole perder su identidad personal y profesional al entrar en conflicto sus ideales vocacionales con la realidad y las exigencias que tiene que vivir en la escuela¹⁶⁵.

El papel que juega el reconocimiento recíproco, desde el enfoque de la paz imperfecta, parte de comprender el menosprecio a que son sometidos los sujetos cuando no se les reconoce como interlocutores válidos en una sociedad, lo que genera en ellos violencia al sentir amenazada su dignidad como seres humanos. Este menosprecio lleva a *reificar*¹⁶⁶

¹⁶¹ BOURDIEU, P. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, *Op. Cit.*

¹⁶² BAUMAN, Z. *Modernidad Líquida*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica., 2004.

¹⁶³ MORENO TRUJILLO, E. "Educación, conflicto y posconflicto en Colombia", *Op. Cit.* p. 135.

¹⁶⁴ "Émile Durkheim desarrolla el concepto de anomia en *La División del Trabajo Social y El Suicidio*, identificando el momento en el que los vínculos sociales se debilitan y la sociedad pierde su fuerza para integrar y regular adecuadamente a los individuos, generando fenómenos sociales tales como el suicidio." LÓPEZ FERNÁNDEZ, María del Pilar. "El concepto de anomia de Durkheim y las aportaciones teóricas posteriores." *Iberoforum. Revista De Ciencias Sociales De La Universidad Iberoamericana IV*, no. 8 ((2009): 130-147. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2110/211014822005>. p. 130.

¹⁶⁵ *Ibidem.* p. 136.

¹⁶⁶ Honneth afirma que el concepto reificar es utilizado por Luckács porque "designa un proceso cognitivo por el cual algo que en sí no posee propiedades de cosa –por ejemplo, algo humano- es considerado como cosa." HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento*, *Op. Cit.* p. 24.

o cosificar a los sujetos, alejándose del imperativo kantiano de reconocer al otro como un fin en sí mismo y no como un medio en la búsqueda de otros fines.

Esta situación de menosprecio a la que está sometida la educación y por consiguiente el docente, se analizará desde la perspectiva reconstructiva de la teoría del reconocimiento recíproco planteada por Axel Honneth, quien a partir del planteamiento hegeliano postula tres estadios de reconocimiento: el amor (vínculos afectivos), el derecho (vínculos jurídicos) y la solidaridad (vínculos sociales)¹⁶⁷. Entre estos tres estadios de reconocimiento acontece una lucha intersubjetiva por medio de la cual los sujetos buscan hacer valer su identidad menospreciada¹⁶⁸. Por consiguiente, la intersubjetividad, que es un elemento clave en el giro epistemológico, que se ha plantado en este capítulo, se constituye en el fundamento del reconocimiento recíproco.

El reconocimiento recíproco conlleva, desde la teoría de la paz imperfecta, un cambio de perspectiva epistemológica, al considerar la práctica de menosprecio al ser humano como un factor de violencia estructural que menoscaba la dignidad de las personas, convirtiéndolas en objetos al servicio del engranaje social. En este sentido, afirma Irene Comins Mingol, Sonia Paris Albert y Vicent Martínez Guzmán, que

... el reconocimiento recíproco tiene un papel importante en la construcción de culturas de paz, y de aquí nace nuestro interés por analizarlo al hilo de la teoría de la paz imperfecta. tanto es así que se considera un medio pacífico más, aunque básico, y fundamental, en la práctica de la transformación pacífica de los conflictos por cómo puede influir en la configuración de la identidad de cada persona.¹⁶⁹

Axel Honneth concibe la lucha por el reconocimiento como un proceso intersubjetivo en donde se desarrollan los procesos sociales, que buscan la identidad humana¹⁷⁰; las prácticas de menosprecio, al desconocer la integridad de las personas, lesionan su subjetividad al no respetar la diferencia y tratar de uniformar a todos en un único modelo hegemónico de ser. Estas experiencias de menosprecio generan e intensifican los diversos conflictos sociales, por lo que la lucha por el reconocimiento se constituye en el motor

¹⁶⁷ *Ibidem.* p. 117.

¹⁶⁸ HONNETH, A. *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*, Buenos Aires: Katz Editores, 2010. p. 20.

¹⁶⁹ COMINS MINGOL, I., PARIS ALBERT, S. y MARTÍNEZ GUZMÁN, V. "Hacer las paces imperfectas: entre el reconocimiento y el cuidado", en *Op. Cit.* p. 105.

¹⁷⁰ HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento*, *Op. Cit.* pp. 206-207.

del cambio social¹⁷¹. Afirmar Axel Honneth “que la lucha por el reconocimiento es la que, como fuerza moral, dentro de la realidad de la vida social del hombre, se ocupa de los desarrollos y progresos”¹⁷².

Por tanto, desde la perspectiva deconstructiva, el análisis y visibilización de las diferentes formas de menosprecio que plantea Axel Honneth, en su teoría del reconocimiento recíproco, contribuye a denunciar la violación sistemática que sufre la educación y por consiguiente el docente en su dignidad como persona y como profesional. Sostiene este autor, que

la diferenciación de tres modelos de reconocimiento nos da la clave para esbozar otros tantos modos de menosprecio de manera sistemática; formas cuyas diferencias deben medirse según el grado en que pueden trastornar la autorreferencia práctica de una persona, de manera que le arrebaten el reconocimiento de sus determinadas pretensiones de identidad.¹⁷³

1.3.1.1. El reconocimiento recíproco como forma de alcanzar la integridad personal

Axel Honneth hace parte de la tercera generación de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, su planteamiento filosófico se enmarca en una crítica a la racionalidad irracional de la sociedad capitalista por deformar patológicamente la racionalidad humana y social¹⁷⁴. En este sentido hace una crítica a la estructura social moderna por limitar la autorrealización de los sujetos al no reconocer y menospreciar su integridad personal.

Del hecho de que la falta de racionalidad en la sociedad genere síntomas de patología social se infiere en principio un sufrimiento de los sujetos por el estado de la sociedad: ningún individuo puede evitar verse menoscabado o ser descrito como menoscabado por las consecuencias de la deformación de la razón, porque con la pérdida de un universal racional también se reducen las chances de lograr la autorrealización, que necesita de la cooperación mutua.¹⁷⁵

¹⁷¹ COMINS MINGOL, I., PARIS ALBERT, S. y MARTÍNEZ GUZMÁN, V. "Hacer las paces imperfectas: entre el reconocimiento y el cuidado", en *Op. Cit.* pp. 107-108.

¹⁷² HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento*, *Op. Cit.* p. 173.

¹⁷³ *Ibidem.* p. 161.

¹⁷⁴ HONNETH, A. *Patologías de la razón: historia y actualidad de la teoría crítica*, Buenos Aires: Katz Editores, 2009. p. 7.

¹⁷⁵ *Ibidem.* p. 47.

En consonancia con este planteamiento, presenta su teoría del reconocimiento recíproco a partir de la teoría de reconocimiento planteada por Hegel en sus escritos del periodo de Jena y de la teoría del reconocimiento intersubjetivo de George Herbert Mead.

Axel Honneth, en la primera parte del libro *La Lucha por el reconocimiento*, reconstruye la teoría planteada por Hegel, quien considera el reconocimiento como el factor primordial para configurar la identidad de las personas. Hegel plantea tres modos de reconocimiento partiendo de tres tipos de menosprecio que afectan la integridad del sujeto deteriorando su autoconfianza, su autorrespeto y su autoestima¹⁷⁶.

Axel Honneth estudia la teoría hegeliana del reconocimiento a partir de la influencia, que tiene sobre ella los planteamientos de Maquiavelo y Hobbes, quienes a partir del Renacimiento y del surgimiento del comercio ven al ser humano como un ser individualista y egoísta, lo que genera relaciones humanas marcadas por la desconfianza¹⁷⁷. Para estos dos filósofos, el otro se reconoce como enemigo del cual hay que cuidarse, surgiendo así una lucha por la autoconservación. Es por esto por lo que Hobbes plantea la *Teoría del Estado*, que mediante el contrato social busca la autoconservación de los individuos¹⁷⁸.

Hegel, en su periodo de Jena, dará un giro epistemológico de la teoría de la lucha social por la autoconservación a la teoría del reconocimiento recíproco, a partir del planteamiento filosófico de la intersubjetividad, que retoma al reinterpretar la doctrina del reconocimiento de Fichte. Axel Honneth sostiene que Hegel recoge la teoría del reconocimiento de la obra *Fundamentos del derecho Natural* de Fichte, donde este filósofo

había contextualizado el *reconocimiento* como una interacción entre individuos que estaba en la base de sus relaciones jurídicas: en la recíproca disposición a un obrar libre y en la delimitación de la propia esfera de acción en favor del otro, se conforma entre los sujetos la consciencia común, que consigue validez objetiva en las relaciones jurídicas. De este modelo fichteano, Hegel toma primero las implicaciones filosóficas transcendentales y lo aplica directamente a las diferentes configuraciones del actuar recíproco entre individuos en las formas de vida

¹⁷⁶ HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento*, ; PARIS ALBERT, S. "La transformación de los conflictos desde la Filosofía para la Paz", Tesis doctoral, Universitat Jaume I, 2006 p. 212. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=6906>.

¹⁷⁷ HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento*, Op. Cit. p. 16.

¹⁷⁸ *Ibidem*. pp. 18-19.

comunicativa [...], introduciendo por ello el fenómeno intersubjetivo en un reconocimiento recíproco.¹⁷⁹

En conclusión, Axel Honneth reconoce que para Hegel la interacción de las personas que luchan por su reconocimiento contribuye a la construcción de su identidad e integridad.

Para Hegel, la estructura de tal relación de reconocimiento recíproco es en todo caso la misma: un sujeto deviene siempre en la medida que se sabe reconocido por otro en determinadas de sus facultades y cualidades, y por ello reconciliado con éste; al mismo tiempo llega a conocer parte de su irremplazable identidad y, con ello, a contraponerse al otro en tanto que un particular.¹⁸⁰

Axel Honneth sostiene que, a partir de este presupuesto del reconocimiento recíproco como forma de alcanzar la identidad y la integridad, Hegel establece tres modos de reconocimiento para lograr este objetivo.

Primero, el reconocimiento recíproco fundamentado en *el amor*, mediante el cual los sujetos se experimentan con capacidad para amar y ser amados. Mediante el amor, la identidad de las personas depende en un primer momento del reconocimiento de los otros. Este reconocimiento implica reciprocidad, en las relaciones sociales: “Si yo no reconozco al otro en la interacción como un determinado tipo de persona, tampoco puedo verme reconocido como tal tipo de persona en mis reacciones, porque a él precisamente debo concederle las cualidades y facultades en que quiero ser confirmado por él”¹⁸¹.

Segundo, el reconocimiento recíproco fundamentado en *el derecho*, mediante el cual los sujetos se relacionan con la sociedad buscando respetar y que se le respete su identidad e integridad de manera pacífica. De esta forma Hegel sostiene que: “En la estructura de las relaciones humanas de interacción, la espera normativa de enfrentarse con el reconocimiento de los otros está construida sobre el presupuesto implícito de ser tenido en cuenta en los planes de acción de los demás”¹⁸². Por consiguiente, la relación jurídica en las relaciones sociales se configura en la intersubjetividad, en tanto los individuos están obligados a respetar las legítimas pretensiones de los otros¹⁸³.

¹⁷⁹ *Ibidem.* p. 27.

¹⁸⁰ *Ibidem.* p. 28.

¹⁸¹ *Ibidem.* p. 53.

¹⁸² *Ibidem.* p. 60.

¹⁸³ *Ibidem.* p. 66.

Tercero, el reconocimiento recíproco fundamentado en el respeto a las *diversas formas de vida*, mediante el cual los individuos buscan ser respetados en su propia particularidad, a partir de la simpatía social. Sostiene Hegel que “la pretensión del sujeto de ser respetado en la particularidad individual de su propia vida, no se satisfacía en la esfera del derecho, sino en cómo conseguía su confirmación en la esfera del espíritu del pueblo representado y sostenido por el Estado”¹⁸⁴.

Estos planteamientos hegelianos van a ser la base de la teoría del reconocimiento recíproco de Axel Honneth, influenciado y enriquecido por la teoría de G. H. Mead, quien partiendo de un presupuesto naturalista y de la psicología social afirma que “el sujeto humano le debe su identidad a la experiencia de un reconocimiento intersubjetivo”¹⁸⁵. Mead concibe tres estadios del reconociendo en las relaciones sociales: el primero, enmarcado en los valores de la amistad y del amor; el segundo, el reconocimiento jurídico y; el tercero, la adhesión solidaria. Sostiene Axel Honneth que, para Mead, en “la secuencia de las tres formas de reconocimiento, crece progresivamente, el grado de relación positiva de la persona consigo misma”¹⁸⁶.

Como resultado de este análisis sobre las teorías de Hegel y Mead, Axel Honneth construye su teoría sobre el reconocimiento recíproco. Plantea tres estadios, los cuales corresponde a tres dimensiones de la identidad del sujeto, que lo llevan a autorrealizarse como persona y alcanzar su integridad plena. Estos tres estadios se originan en tres formas de menosprecio que implican la negación de ese reconocimiento.

Los estadios de reconocimiento recíproco planteados por Axel Honneth son:

1. *El reconocimiento de la integridad física*. Se fundamenta en relaciones basadas en el amor, que no se refiere al amor romántico sexual, sino en sentido amplio, a toda relación primaria de afecto, en donde las personas reconocen su capacidad de amar y ser amadas¹⁸⁷. Axel Honneth sostiene que

por relaciones amorosas deben entenderse aquí todas las relaciones primarias, en la medida en que, a ejemplo de las relaciones eróticas entre dos, las amistades o las relaciones padres-hijos estriban en fuertes lazos afectivos. [...] el amor

¹⁸⁴ *Ibidem*. p. 74.

¹⁸⁵ *Ibidem*. p. 90.

¹⁸⁶ *Ibidem*. p. 116.

¹⁸⁷ PARIS ALBERT, S. "La transformación de los conflictos desde la Filosofía para la Paz", *Op. Cit.* p. 224-225.

representa el primer estadio de reconocimiento recíproco, ya que en su culminación los sujetos recíprocamente se confirman en su naturaleza necesitada y se reconocen como entes de necesidad [...] el amor debe concebirse como un ser-sí-mismo en el otro.¹⁸⁸

El valor que beneficia a este primer reconocimiento recíproco es la autoconfianza, que lleva a los individuos a reconocerse a sí mismos, gracias a su capacidad de amar y ser amados, lo que aumenta su confianza personal¹⁸⁹. Axel Honneth sostiene que

esta seguridad por su parte no es más que la vertiente externa de una confianza madura en que las propias necesidades encuentran cumplimiento duradero gracias a los otros, porque ellos son para él de un valor específico. En esa medida, la capacidad “de ser solo” es la expresión práctica de una forma de autorreferencia, [...] bajo la denominación de “confianza en sí”.¹⁹⁰

2. *El reconocimiento de las personas como individuos que forman parte de una comunidad, y son poseedores de derechos.* Se fundamenta en relaciones de respeto basadas en el derecho, a partir del cual, se reconoce que todas las personas como miembros de la sociedad, gozan de plenos derechos y deben ser reconocidos tanto jurídica como socialmente.

Axel Honneth diferencia estos dos tipos de derechos afirmando que

En el «reconocimiento jurídico», como se dice ya en su texto, se expresa que todo sujeto humano, sin diferencia alguna, debe valer como «un fin en sí mismo», mientras que el «respeto social» pone de relieve el valor de un individuo, en la medida en que se puede medir con criterios de relevancia social. En el primer caso, como muestra el empleo de la fórmula Kantiana, estamos ante el respeto universal de la «libertad de la voluntad de la persona»; en el segundo, por el contrario, ante el reconocimiento de realizaciones individuales, cuyo valor se mide por el grado en que una sociedad las experimenta como significativas”.¹⁹¹

¹⁸⁸ HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento*, Op. Cit. p. 117-118.

¹⁸⁹ PARIS ALBERT, S. *"La transformación de los conflictos desde la Filosofía para la Paz"*, Op. Cit. p. 227.

¹⁹⁰ HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento*, Op. Cit. p. 128-129.

¹⁹¹ *Ibidem.* p. 137-138.

Concluye Axel Honneth que las personas deben ser reconocidas por sus capacidades universales que las constituyen como personas, así como por sus particularidades que las hacen diferentes y únicas¹⁹².

El valor que beneficia a este segundo reconocimiento es el autorrespeto, “ya que con el reconocimiento jurídico el sujeto es capaz de ver su obra respetada por todos y todas, y, ello hace que además de confianza gane un mayor respeto para con su propia persona”¹⁹³. Por consiguiente, la integridad de la persona se reconoce dentro de una relación intersubjetiva que supone: primero, el respeto del individuo como un ser individual con las particularidades propias a su identidad sexual, cultural, religiosa, ideológica o de tradición y; segundo el respeto de sus derechos universales que lo identifican como una persona. El autorrespeto propicia que la persona se reconozca ante la sociedad desde sus derechos, buscando la aceptación social en una relación intersubjetiva, que le permite valorar su particularidad personal.

Axel Honneth refuerza esta idea afirmando

Que el respeto de sí para las relaciones de derecho es lo que era la confianza en sí para las del amor, ya se esclarece por la consecuencia con que los derechos pueden concebirse como signos anónimos de un respeto social, lo mismo que el amor puede entenderse en tanto que expresión afectiva de una dedicación preservada incluso en la distancia; mientras ésta en todo ser humano constituye el fundamento psíquico para poder confiar los propios impulsos de la necesidad, aquélla permite que se engendre en él la conciencia de poder respetarse a sí mismo, ya que merece el respeto de todos los demás.¹⁹⁴

3. *El reconocimiento a las diferentes formas de vida.* Se fundamenta en las relaciones basadas en la aprobación solidaria de las particularidades propias de cada forma de vida. Axel Honneth manifiesta que

para poder conseguir una ininterrumpida autorrelación, los sujetos humanos necesitan, más allá de la experiencia de la dedicación afectiva y del

¹⁹² *Ibidem.* p. 139.

¹⁹³ PARIS ALBERT, S. "La transformación de los conflictos desde la Filosofía para la Paz", *Op. Cit.* p. 228.

¹⁹⁴ HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento*, *Op. Cit.* pp. 145-146.

reconocimiento jurídico, una valoración social que les permite referirse positivamente a sus cualidades y facultades concretas.¹⁹⁵

Este reconocimiento se vincula a la valoración social desde una perspectiva intercultural. Axel Honneth resalta que “la valoración social vale para las particulares cualidades por las que los hombres se caracterizan en sus diferencias personales”¹⁹⁶.

El valor que beneficia a este tercer reconocimiento es la autoestima, ya que la persona al saberse y sentirse valorada socialmente reconoce y valora sus propias cualidades y capacidades, gracias a la aprobación solidaria de los otros. A este respecto, Axel Honneth manifiesta que

El autoentendimiento cultural de una sociedad proporciona los criterios según los que se orienta la valoración social de las personas, porque sus capacidades y actuaciones pueden ser intersubjetivamente estimadas en la medida [que] cooperan en la realización de valores socialmente definidos. En este sentido, esta forma de reconocimiento recíproco está ligada al presupuesto de una vida social cohesionada, cuyos miembros constituyen una comunidad valorativa por la orientación a objetivos comunes.¹⁹⁷

En conclusión, mediante estos tres estadios de reconocimiento recíproco que plantea Axel Honneth —el amor que potencia la autoconfianza; el derecho que beneficia el autorrespeto y; la solidaridad que estimula la autoestima—, experimentados a partir de relaciones intersubjetivas, se puede garantizar la dignidad e integridad de las personas y su autorrealización¹⁹⁸; al mismo tiempo, que se constituyen en elementos esenciales para poner término a las patologías sociales de la modernidad, que menosprecian irracionalmente la identidad e integridad de los seres humanos.

Por consiguiente, estos tres estadios de reconocimiento están ligados y se originan en tres formas de menosprecio que afectan la integridad personal en su autoconfianza, autorrespeto y autoestima.

¹⁹⁵ *Ibidem.* p. 148.

¹⁹⁶ *Ibidem.* p. 149.

¹⁹⁷ *Ibidem.* p. 150.

¹⁹⁸ HONNETH, A. *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*, *Op. Cit.* p. 30.

1.3.1.2. El menosprecio como forma de desconocimiento de la integridad personal

En la teoría del reconocimiento recíproco, Axel Honneth retoma el concepto de reificación o cosificación, propio del pensamiento político de Luckács, para referirse al “hábito o costumbre de una conducta simplemente observadora desde cuya perspectiva el entorno natural, el entorno social y los potenciales propios de la personalidad son concebidos de manera indolente y desapasionada como algo que tiene calidad de cosa”¹⁹⁹. Desde esta perspectiva, el menosprecio es un desconocimiento radical de la dignidad humana, una instrumentalización y reificación del sujeto, despersonalizándolo a favor de intereses económico o mercantiles propios de la sociedad capitalista. Axel Honneth sostiene que

Si el núcleo de toda reificación reside en un “olvido del reconocimiento”, las causas sociales de la misma deben ser buscadas en prácticas o mecanismos que posibilitan y perpetúan sistemáticamente tal olvido.²⁰⁰

Axel Honneth afirma que la reificación produce daños morales en los individuos, por el menosprecio sistemático y violento hacia su dignidad. El menosprecio, se constituye en una ofensa o humillación moral, ejercido hacia los individuos que son tratados como objetos o cosas que se puede manipular y utilizar como medios en función de intereses particulares. Axel Honneth reitera que

Con conceptos negativos de esta índole se denomina un comportamiento que no sólo representa una injusticia porque perjudica a los sujetos en su libertad de acción o les causa daño; más bien se designa el aspecto de un comportamiento, por el que las personas son lesionadas en el entendimiento positivo de sí mismas que debe ganar intersubjetivamente.²⁰¹

Por consiguiente, el autor considera tres formas de menosprecio, los cuales afectan los tres estadios del reconocimiento recíproco²⁰²: primero, el menosprecio a la integridad personal que afecta la autoconfianza de las personas; el segundo, el menosprecio de la

¹⁹⁹ HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento*, Op. Cit. p. 30.

²⁰⁰ HONNETH, A. *Reificación: Un estudio en la teoría del reconocimiento*, Buenos Aires: Katz Editores, 2007. p. 136.

²⁰¹ HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento*, Op. Cit. p. 160.

²⁰² *Ibidem*. p. 161-164.; HONNETH, A. *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*, Op. Cit.

integridad social que afecta el autorrespeto y; el tercero, el menosprecio a la dignidad como sujeto social que afecta la autoestima.

La primera forma de menosprecio es la humillación física, que se basa en la vulneración de la integridad corporal de la persona, mediante la tortura o violación, restringiendo a la persona de manifestarse autónomamente con plena libertad a nivel físico. Con esta forma de menosprecio la persona es humillada, al sentirse utilizada y mancillada en su propio cuerpo en contra de su voluntad. Ante esta indefensión se deteriora la confianza en sí mismo, quedando a la merced del otro, al no poder disponer con autonomía de su cuerpo. Son

Aquellas formas de menosprecio práctico en las que a un hombre se le retiran violentamente todas las posibilidades de libre disposición de su cuerpo, representan el modo elemental de una humillación personal. El fundamento de esto es que cualquier intento de apoderarse del cuerpo de una persona contra su voluntad, sea cual sea el objetivo buscado, provoca un grado de humillación, que incide destructivamente en la autorreferencia práctica de un hombre con más profundidad que las demás formas de menosprecio; ya que lo específico en tales forma de lesión física, como ocurre con la tortura o en la violencia, lo constituye no el dolor corporal sino su asociación con el sentimiento de estar indefenso frente a la voluntad de otro sujeto hasta el arrebató sensible de la realidad.²⁰³

Se puede catalogar como menosprecio, la violencia sexual, el maltrato, la tortura, las burlas, el abandono, el asesinato y la desaparición forzada entre otras formas de vulneración y humillación corporal.

La segunda forma de menosprecio es la privación de derechos y la exclusión social, que se basa en la negación de las personas de sus derechos jurídicos y del respeto social, no siendo considerado igual que los demás miembros de la sociedad. Con esta forma de menosprecio la persona pierde el respeto, al ver vulnerada su autonomía personal y su posición dentro de la comunidad social, sintiéndose excluida de ciertos derechos sociales, y, por tanto, negándole el poder de interactuar en igualdad de condiciones²⁰⁴.

Axel Honneth considera que

²⁰³ HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento*, Op. Cit. p. 161.

²⁰⁴ PARIS ALBERT, S. "La transformación de los conflictos desde la Filosofía para la Paz", Op. Cit. pp. 228-229.

Si determinados derechos se le sustraen sistemáticamente, eso se liga implícitamente con una declaración que no se le considera como a los demás miembros de la sociedad, responsable en igual medida. Lo específico en tales formas de menosprecio, como se presentan en la desposesión de derechos o en la exclusión social, no consiste solamente en la limitación violenta de la autonomía personal, sino en su conexión con el sentimiento de no poseer el estatus de un sujeto de interacción moralmente igual y plenamente valioso. [...] Por eso, la experiencia de la desposesión de derechos va unida a una pérdida de respeto de sí, por consiguiente, de la capacidad de referirse a sí mismo como sujeto de interacción legítimo e igual con los demás.²⁰⁵

Se puede catalogar como menosprecio, la exclusión, la discriminación, la invisibilización de personas y grupos, la esclavitud, la inmigración, entre otros tantos modos que vulneran los derechos humanos de personas y colectivos sociales.

La tercera forma de menosprecio es la degradación del valor social de formas de autorrealización, que se basa en el desconocimiento y no valoración de ciertos hábitos de vida social que dan identidad a algunas personas o colectivos, que los diferencian del común desde una perspectiva intercultural y no van en contravía del respeto de los derechos humanos básicos²⁰⁶. De esta manera, la persona pierde o ve afectada su autoestima al no encontrar una aprobación solidaria por parte de los demás sujetos sociales.

Al respecto Axel Honneth manifiesta que

La degradación evaluativa de determinado modelo de autorrealización, para quien lo soporta, trae como consecuencia no poder referirse a su modo de vivir como algo a lo que, dentro de la comunidad, se le atribuye una significación positiva; con ello, para el singular con experiencia de tal desvalorización, se conjuga una pérdida en la autoestima personal, y, por consiguiente, de la oportunidad de poder entenderse como un ente estimado en sus capacidades y cualidades características. Lo que aquí se le arrebató a la persona en reconocimiento por el menosprecio es

²⁰⁵ HONNETH, A. *Reificación: Un estudio en la teoría del reconocimiento*, *Op. Cit.* pp. 162-163.

²⁰⁶ COMINS MINGOL, I., PARIS ALBERT, S. y MARTÍNEZ GUZMÁN, V. "Hacer las paces imperfectas: entre el reconocimiento y el cuidado", en *Op. Cit.* p. 111.

la aquiescencia social a una forma de autorrealización que él debe encontrar difícilmente con ayuda del aliento y de las solidaridades de grupo.²⁰⁷

Se puede catalogar como menosprecio: la injuria, el deshonor, el rechazo, la marginación y la pobreza, entre otros muchos que se originan por la falta de tolerancia y solidaridad propio de un sistema que teme a lo diferente y diverso.

En síntesis, se puede considerar que la toma de consciencia de las tres formas de menosprecio que postula Axel Honneth son un llamado a la reivindicación de la identidad e integridad de las personas mediante reconocimiento recíproco, lo que permite luchar por una justicia social en donde se pueda construir una paz imperfecta. El reconocimiento del amor, del derecho y de la aprobación solidaria contribuyen a garantizar que las personas se sientan apoyadas desde la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima a partir del fomento de relaciones intersubjetivas. Afirma Irene Comins, Sonia Paris y Vicent Martínez que

Los tres tipos de reconocimiento recíproco de los que nos habla Honneth nunca podrán interpretarse como experiencias “perfectas” de reconocimiento recíproco, sino, más bien, como experiencias “imperfectas” en el sentido positivo de que siempre podrán ser mejorables las maneras como nos reconocemos físicamente, como ciudadanos con derechos y deberes y en nuestras formas particulares de vida.²⁰⁸

1.3.2. Paso del menosprecio al reconocimiento recíproco a partir de la educación para la paz: reconocimiento de la identidad e integridad del docente desde una perspectiva deconstructiva-reconstructiva

La paz imperfecta, que se desea consolidar en el contexto colombiano a partir de los acuerdos firmados entre el gobierno y las FARC-EP, tiene como uno de sus puntos fundamentales el respeto y reconocimiento de la dignidad de las personas, especialmente de las víctimas del conflicto. Por consiguiente, reivindicar el papel de la educación para la paz en el posconflicto, es un paso importante para la búsqueda de la dignidad y la integridad de la nueva sociedad que se quiere construir en Colombia, pues el

²⁰⁷ HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento*, *Op. Cit.* p. 164.

²⁰⁸ COMINS MINGOL, I., PARIS ALBERT, S. y MARTÍNEZ GUZMÁN, V. "Hacer las paces imperfectas: entre el reconocimiento y el cuidado", en *Op. Cit.* p. 111.

reconocimiento de la dignidad “se aplica a todos los seres humanos dotados de conciencia y libertad, y como tales, capaces de moralidad. Así mismo, la dignidad es una característica de la persona que se muestra intrínseca a ella e inalienable”²⁰⁹.

Esta lucha por el reconocimiento de la dignidad humana, en medio de una situación marcada por el conflicto, ayuda a visibilizar las distintas situaciones de violencia que se convierte en factores de menosprecio de la integridad de las personas y por consiguiente de negación de su dignidad, afirma Xabier Etxeberria que “Si somos sujetos de dignidad, somos valor en sí, fin en sí, merecemos respeto”²¹⁰. En este aspecto, es esencial trabajar en la consolidación de una educación para la paz como un medio para la construcción de una cultura para hacer las paces, que respete la dignidad de las personas, combatiendo el menosprecio que genera la violencia y la guerra.

Afirma Edward Amorocho Herrera que,

Educación en el reconocimiento no puede implicar solo inscribirse en un marco regulativo, sino que implica también “poder estimar, dar un valor concreto al aporte que el otro, diferente —docente o alumno— hace a la vida de todos” (Honneth, 1998: 30). En esta perspectiva, el reconocimiento permite la construcción de una educación para la paz donde todos son reconocidos en valor como sujetos.²¹¹

Es a partir de este aspecto, donde esta investigación doctoral centra su atención para dar respuesta al primer objetivo planteado. Se debe partir del reconocimiento recíproco de la dignidad e integridad del docente, menospreciada tanto a nivel personal como profesional, para resaltar aquellas prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista (que se trabajará en el segundo capítulo), mediante el desarrollo de las capacidades humanas (tercer capítulo), que aporten a la en la construcción de una cultura para la paz desde la escuela.

Por consiguiente, si en la construcción de la cultura para hacer las paces, los docentes son actores centrales, el reconocimiento de su dignidad e integridad es una de las claves

²⁰⁹ ETXEBERRÍA, X. *La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas*, Madrid: Catarata, 2013. p. 135.

²¹⁰ *Ibidem*. p. 138.

²¹¹ AMOROCHO HERRERA, E. "Aportes de la dimensión ético-moral a la fundamentación de la cátedra de la paz", en *Educación para la paz: Fundamentos para la implementación de la cátedra de la paz*, editado por Delgado Salazar, Ricardo y otros, Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2019, p. 109. Disponible en: <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/44305>.

importantes para transformar, desde la educación, la actual cultura violenta que vive Colombia en este período de posconflicto.

A partir de la perspectiva metodológica deconstructiva de la paz imperfecta, se puede observar y denunciar críticamente, la manera como la labor docente y el docente como persona han perdido prestigio y por consiguiente dignidad en esta sociedad, lo cual es más evidente en el ejercicio docente que se realiza en el sector oficial y público en Colombia. Esta situación de menosprecio, como lo refiere Axel Honneth, genera situaciones de conflicto en la constante lucha por el reconocimiento del docente, como un interlocutor válido en la construcción de la paz.

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. Partiendo de las tres formas de menosprecio planteadas por Axel Honneth, se puede comprobar la vulneración de la identidad y la integridad del docente, tanto en su ser como persona, en sus derechos jurídicos y estima social, así como en su integración como gremio y colectivo profesional de la siguiente manera:

1. La vulneración de la integridad física, que se presenta en las mismas instituciones educativas, en forma de subvaloración de los esfuerzos y del compromiso de muchos docentes, la sobrecarga laboral, y el poco espacio que se da a las prácticas de bienestar docente. En las instituciones de carácter público los docentes tienen que impartir clases en aulas superpobladas, con 40 o 45 estudiantes, algunos de ellos con necesidades educativas especiales, hacerles seguimiento y solucionar problemáticas que van más allá de sus competencias académicas, enfocando su labor y su esfuerzo en situaciones de carácter convivencial. Esta situación genera en muchos docentes cuadros de estrés laboral y desgaste profesional, lo que afecta su salud tanto física como emocional.

Esta problemática viene en aumento en los últimos años por los procesos de violencia y conflicto del país, que se ven reflejados en la escuela; y, por las políticas públicas que han impuesto al docente roles que no son de su competencia pedagógica sino de carácter administrativo, enfrentándolo a una carga laboral de tipo extraacadémico. Los docentes han tenido que enfrentar y paliar las situaciones de violencia familiar y social que viven sus estudiantes, como abusos, maltrato, drogadicción, pandillismo, violencia entre pares, entre otras. Ante la identificación de estas situaciones el docente debe hacerles seguimiento y darle una respuesta adecuada como primer respondiente, lo que le genera estrés y una sobrecarga emocional, para la cual muchas veces no está preparado, ni mucho

menos capacitado. Estas situaciones afectan la autoestima del docente, al no verse reconocido en su labor, ni como persona ni como profesional, lo que le genera problemáticas psicoemocionales, afectando su salud e incapacitándolo laboralmente.

A propósito de ello, se evidencia un impacto considerable en las enfermedades psiquiátricas y comportamentales entre los docentes, que incrementa el número de incapacidades y días dejados de laborar a causa de este factor que incide en el malestar docente. Un análisis realizado por la Fundación Proservanda, a docentes del sector oficial en la ciudad de Bogotá durante los años 2017, 2018 y 2019, aporta las siguientes estadísticas que evidencian el impacto de esta situación en el número de incapacidades y el número de días laborales perdidos por esta causa (tabla 1)²¹²:

Tabla 1. Análisis de incapacidades por enfermedades profesionales

Análisis de incapacidades por diagnósticos de enfermedades profesionales seguimiento epidemiológico				
Número de incapacidades				
Enfermedades psiquiátricas o del comportamiento				
Año	Enero	Febrero	Marzo	Total
2017	209	191	44	444
2018	89	123	26	238
2019	166	111	15	292
Número de días de incapacidad				
Enfermedades psiquiátricas o del comportamiento				
Año	Enero	Febrero	Marzo	Total
2017	7.435	7.208	1.628	16.271
2018	3.925	4.234	1.238	9.397
2019	5.156	3.377	676	9.209

El Hospital San José aporta estadística del número de citas realizadas desde psiquiatría entre octubre de 2018 y marzo de 2019:

2018			2019		
Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo
1.189	1.102	1.247	966	1.184	1.204

Fuente Fundación Proservanda 2019

²¹² FUNDACIÓN PROSERVANDA "Análisis de incapacidades 2017, 2018 y 2019", 2019, consultado Diciembre 17, 2020, https://fecode.edu.co/images/comunicados/2019/dia_e_2019/3369.pdf.

Otro aspecto que atenta contra la integridad física de los docentes es el concerniente con la violencia política. Informes sobre derechos humanos realizados por la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) denuncia las constantes amenazas, detenciones arbitrarias, desapariciones, desplazamientos forzados y asesinatos que han sido víctimas los docentes en el ejercicio de su labor profesional.

Fecode es la organización sindical que ha sufrido el mayor número de violaciones a los Derechos Humanos (DDHH) e infracciones al Derecho Internacional Humanitario (DIH) en contra de sus miembros. Según el Sistema de Información de Derechos Humanos (Sinderh), de la Escuela Nacional Sindical (ENS), se han cometido al menos 6.119 violaciones a la vida, libertad e integridad de los docentes sindicalizados entre 1986 y 2016; de las cuales, 3.523 fueron cometidas en contra de maestros y 2.596 en contra de maestras. Entre estas violaciones, 990 fueron homicidios, 78 desapariciones forzadas, 49 atentados contra la vida, 3.170 amenazas y 1.549 desplazamientos forzados.

Estas cifras solo constituyen una representación parcial de la naturaleza y la escala de homicidios, desapariciones forzadas, amenazas, desplazamientos, secuestros, torturas, hostigamientos y persecución de las que el magisterio ha sido víctima y que hoy continúa soportando de forma cotidiana.²¹³

2. *La vulneración de los derechos y el desprestigio social de los docentes*, que se ve reflejado al reducir la labor docente al cumplimiento de metas que se mide según los logros en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales de los estudiantes. Su prestigio como profesional de la educación se mide con los resultados arrojados en ellas, desconociendo de esta manera su rol como actor social fundamental en la configuración de un proyecto social. Se concibe al docente como un simple instrumento de las políticas educativas neoliberales.

Preocupad@s por el cumplimiento de estándares internacionales en un sistema económico cada día más injusto e inequitativo, se construyen exigencias y estructuran reformas que pretenden cambios profundos en la educación, las cuales, al ser ajenas a las problemáticas y contextos locales, generan incertidumbre y descontento entre l@s principales actores: l@s docentes. Si

²¹³ FECODE *La Vida por Educar, crímenes de lesa humanidad de persecución y exterminio contra maestras y maestros sindicalistas, miembros de Fecode, entre 1986 y 2010*, 2019. Disponible en: <https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2020/LavidaporEducar.pdf>. p. 17-18.

bien, en el discurso se habla de la co-responsabilidad del Estado, la familia y la sociedad civil en los procesos educativos, en la práctica concreta a l@s únic@s quienes se les exigen y señala como direct@s responsables es a l@s profesor@s.²¹⁴

De esta manera se menosprecia la identidad del docente al reducir su labor profesional a un “deber ser” impuesto y ajeno a su realidad y a su contexto. El docente, quien antes era un referente como profesional y como ser humano, en el proceso de formación y en la construcción cultural, hoy es opacado y menospreciado por imposiciones, que lo juzgan y evalúan bajo una mirada instrumental que pretende que su labor sea eficiente y productiva. Su rol en el proceso de interacción social y humana, de análisis crítico y transformación cultural del entorno, ha cedido su lugar a las lógicas de producción que ven el mundo en términos económicos²¹⁵. El docente ha perdido su reconocimiento profesional y social, estando sujeto a los dictámenes de la calidad educativa impuesta por organismo internacionales, quienes miden su trabajo mediante los resultados arrojados en las pruebas estandarizadas aplicadas a sus estudiantes.

Otro aspecto que atenta contra los derechos de los docentes es la censura a la libertad de cátedra, que se quiso promover en Colombia mediante un proyecto de ley presentado por un representante del partido de gobierno, para sancionar a los docentes que promovieran ideas políticas o proselitismo a favor de alguna ideología. Según el pedagogo Julián de Zubiría

el proyecto de ley “busca evitar que los profesores politicen a los adolescentes en los colegios”. Lo que sabemos los educadores por múltiples investigaciones y seguimientos realizados, utilizando pruebas nacionales e internacionales, nos lleva a una conclusión opuesta: es debido a que los jóvenes tienen baja educación política, que son presa fácil de la manipulación política por parte de los sectores extremistas. Lo que necesitamos es lo contrario a lo que cree el representante: hay que fortalecer la educación política para consolidar la autonomía, la libertad y la democracia.²¹⁶

²¹⁴ CASTILLO AGUILAR, R. "Repensando otras formas de educar: hacia la construcción de una formación docente crítica, decolonial e incluyente", en *Op. Cit.* p.86.

²¹⁵ *Ibidem.* p. 87.

²¹⁶ ZUBIRÍA, J. "¿Debemos limitar la libertad de cátedra?", , 21 de febrero 2019, consultado julio 29, 2020, <https://www.semana.com/educacion/articulo/debemos-limitar-la-libertad-de-catedra-por-julian-de-zubiria-samper/602133>.

También son vulnerados los derechos de los docentes: en la deficiente preparación que reciben en su formación inicial; en la escasa y descontextualizada formación recibida en su tiempo de servicio y; en las limitadas oportunidades brindadas para alcanzar una formación avanzada (posgradual). Afirma Marcela Bautista y Gloria González a este respecto, que

En Colombia existe la preocupación de que la educación de los docentes no prepara ni apoya adecuadamente a los docentes para su labor. La calidad de la educación inicial para docentes ofrecida por las facultades de Educación varía considerablemente por razones que se asocian a: el bajo nivel de rigurosidad y el insuficiente proceso de registro básico que realizan las universidades para poder ofrecer su programa; el escaso interés de las instituciones de educación superior (IES) por realizar el proceso de acreditación de alta calidad de sus programas; y la baja demanda de aspirantes por los programas de formación docente inicial, lo que atrae a los alumnos con un menor desempeño en el examen de fin de estudios (OCDE, 2018).²¹⁷

La desmotivación por ingresar a la carrera docente, producto del bajo reconocimiento social del docente y las falencias en los programas de formación, conlleva a que la docencia se haya convertido en una opción laboral y no en una opción vocacional de vida. Las facultades de educación no cuentan con los estándares de calidad, lo que hace que se perciba el ingreso a ellas como una alternativa fácil para estudiantes con bajos puntajes en las pruebas del Estado y con los cuales no podrían optar a otras carreras profesionales. Esto sumado al bajo reconocimiento salarial, hace que el docente como profesional, se sienta irrespetado en su dignidad e integridad.

3. *La estigmatización como gremio docente*, que se observa cuando exigen y lucha por el reconocimiento de sus derechos tanto individuales como colectivos. Durante los paros y protestas docentes la opinión pública, alentada por los medios de comunicación aliados con el poder político, rechaza 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 los diversos sindicatos que componen FECODE.

²¹⁷ BAUTISTA MACIA, M. y GONZÁLEZ, G. *Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado*, Op. Cit. p. 136.

A este respecto, en un comunicado publicado el 16 de diciembre del año 2020, más de 20 organizaciones, redes y coaliciones internacionales, regionales y nacionales denuncian al gobierno colombiano por la extrema violencia y estigmatización en contra de los docentes:

En este escenario, la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE), su dirigencia y los más de 350.000 maestros que la componen, han sido objeto de ataques reiterados por parte de actores y partidos políticos de extrema derecha que apoyan al gobierno, mediante la exacerbación de un discurso violento que termina por justificar acciones extremas en contra del pensamiento crítico que han conducido al asesinato de maestros y maestras en distintas regiones del país.²¹⁸

Esta falta de solidaridad es una forma de menosprecio que afecta la autoestima personal y colectiva del gremio docente. Adicionalmente a este factor, se suman las trabas que se le impone a los docentes para ascender y tener mejores ingresos, lo que hace que entre los profesionales del estado tengan un bajo nivel salarial.

En síntesis, la lucha por el reconocimiento recíproco del docente pasa por una valoración social de su identidad e integridad como sujeto individual y social, rechazando toda forma de menosprecio que afecta su autoconfianza, autorrespeto y autoestima. Por lo tanto, como manifiesta Axel Honneth, el desarrollo de la identidad, en este caso del docente, está ligada no solo a “la formación individual de la identidad también depende de la apreciación social que recibe el propio trabajo dentro de la sociedad”²¹⁹.

Por consiguiente, desde la perspectiva reconstructiva de la paz imperfecta, se puede resaltar que el reconocimiento de la identidad y de la labor docente está estrechamente vinculada a las relaciones intersubjetivas y depende, en gran medida, de la valoración social de los otros, ya sean pares, directivos o sociedad civil. Axel Honneth sostiene, en consecuencia, que

la valorización social de una persona no son las de un sujeto individualizado histórico-vitalmente, sino las de un estatus culturalmente tipificado; es un valor que, por su parte, resulta de su contribución colectiva a la realización de los

²¹⁸ V.V. A.A. *Comunicado conjunto contra la campaña estigmatización a la Federación Colombiana de Educadores de Colombia – FECODE*, 2020. Disponible en: <https://bit.ly/3HUVJYS>. p. 1.

²¹⁹ HONNETH, A. *La sociedad del desprecio*, Madrid: Trotta, 2011. p. 143.

objetivos sociales, según el que también se mide el valor social de cada uno de sus miembros.²²⁰

Por ello se puede afirmar que el reconocimiento intersubjetivo del docente, como persona y como colectivo, determina su autorrealización y autovaloración, con la cual recobra su prestigio social y su visibilización como agente de cambio e interlocutor válido en la construcción de la cultura para hacer las paces desde la escuela. Es por esto por lo que, según Axel Honneth, “el reconocimiento posee un carácter performativo, porque las expresiones que le acompañan simbolizan formas de reacción que serían necesarias para ‘hacer justicia’ a la persona reconocida”²²¹.

Estas relaciones de reconocimiento, afirma Irene Comins, Sonia París y Vicent Martínez, no son perfectas sino imperfectas, en constantes proceso de reconocimiento recíproco e interpelación intersubjetiva²²². La lucha por el reconocimiento, por tanto, se convierte en una fuente inspiradora de cambio social y de búsqueda constante de escenarios de paz imperfecta desde una actitud performativa, que interpela a la responsabilidad de las acciones humanas. Esta actitud performativa es la que convierte a la educación y a los docentes en interlocutores válidos y actores fundamentales en la búsqueda de un cambio social, en estos tiempos de posconflicto que vive Colombia.

1.3.3. La actitud performativa como forma de reconocimiento recíproco en la educación para hacer las paces

Gracias al giro epistemológico planteado en este capítulo se pasa de la objetividad de la realidad social, que desde la desvalorización social menosprecia el papel de la educación y del docente, al reconocimiento intersubjetivo que valora la identidad y la integridad del docente, así como el reconocimiento del papel performativo que posee la educación en la construcción de la paz imperfecta. Irene Comins, Sonia París y Vicent Martínez sostienen a este respecto que

los seres humanos constituimos nuestras identidades, no solo sexual, [...] sino como padres, esposos, parejas, profesores, autores de este trabajo, etc. siempre de una manera imperfecta en el sentido positivo [...] Es decir, los seres humanos

²²⁰ HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento*, *Op. Cit.* p. 151.

²²¹ HONNETH, A. *La sociedad del desprecio*, *Op. Cit.* p. 172.

²²² COMINS MINGOL, I., PARIS ALBERT, S. y MARTÍNEZ GUZMÁN, V. "Hacer las paces imperfectas: entre el reconocimiento y el cuidado", en *Op. Cit.* p. 107.

“performamos” o configuramos nuestras identidades no de una manera perfecta, absoluta y para siempre, sino en continua repetición o iteración, en las relaciones intersubjetivas que tenemos unos y unas con otros y otras, al igual que hacemos con la formación o realización de las diversas formas de hacer las paces.²²³

El reconocimiento recíproco es intersubjetivo y performativo. Intersubjetivo en cuanto se da en la interacción con los otros, que valoran e interpelan al sujeto, en este caso al docente, para movilizarlo en la lucha por su identidad; y performativo porque en este proceso intersubjetivo, se puede pedir cuentas y responsabilidades de todo aquello que se hace, se dice o se calla²²⁴.

Vicent Martínez Guzmán, a partir de la teoría de los actos del habla de John L. Austin²²⁵, resalta el concepto de performatividad por medio del cual las personas, desde el reconocimiento de su identidad pueden configurar sus relaciones intersubjetivas de diferentes maneras, siendo responsables de sus actos y por lo mismo pidiendo cuentas de ellos²²⁶.

Desde esta perspectiva, la educación para la paz se configura como un proceso performativo, en cuanto uno de los fundamentos de la praxis educativa es la competencia comunicativa y su capacidad para por medio del discurso fomentar en los educandos el sentido crítico frente a la realidad social a transformar. En este sentido Eloísa Nos Aldás sostiene que “la comunicación y la Educación para la Paz [son] como dos ruedas que se complementan y que, a su vez, ejercen presión política para promover inercias que lleven hacia los cambios estructurales necesarios para la creación de culturas de paz”²²⁷.

Esta actitud performativa es la que posibilita reconocer que los seres humanos tienen las capacidades para ser violentos y hacer la guerra o por el contrario ser pacíficos y buscar la paz, reconociendo a los otros desde su dignidad e integridad. De esta manera, poder construir relaciones desde el amor, respeto y la solidaridad, que son las esferas básicas desde donde se cimenta el reconocimiento recíproco rechazando y combatiendo las formas de menosprecio que vulneran a las personas.

²²³ *Ibidem*. p. 103.

²²⁴ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Filosofía para hacer las paces*, *Op. Cit.* p. 85.

²²⁵ *Ibidem*. p. 82-83.

²²⁶ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, *Op. Cit.* p. 17.

²²⁷ NOS ALDAS, E. "Comunicación, Cultura y Educación para la Paz y el Desarrollo. Un análisis desde los discursos", en *Comunicando para la solidaridad y la Cooperación*, editado por BURGUI, T. y J. ERRO. (coord.), Pamplona: Foro Comunicación, Educación y Ciudadanía, 2010, p. 116.

La educación para la paz y el docente como su interlocutor, en el proceso de la construcción de la cultura para hacer las paces, se constituyen, por consiguiente, en los artífices del reconocimiento recíproco e intersubjetivo de las relaciones humanas, como medio para afrontar pacíficamente los conflictos generados por el menosprecio y la vulneración de la dignidad de las personas. En este sentido, Vicent Martínez Guzmán propone

entender la vida en el aula y en el centro como una *comunidad de comunicación* en el sentido de la ética comunicativa (Martínez Guzmán, 1996). Nos reconocemos interlocutores válidos para reconstruir lo que nos hacemos los unos y unas a otros y otras y a la naturaleza, y para interpelarnos sobre los horizontes normativos de los que nos podríamos y deberíamos hacer si no estamos de acuerdo con lo que nos hacemos. En el caso de la Educación para la Paz los horizontes normativos sobre los que nos interpelamos son las diferentes maneras que tenemos de hacer las paces.²²⁸

El docente, al luchar por su reconocimiento recíproco, asume una actitud performativa que lo lleva a un cambio de actitudes y percepciones frente a la situación social y personal de sus educandos. La escuela se convierte, por consiguiente, en el espacio concreto para la transformación social, porque, aunque esta permeada por la violencia y la agresión, también es un lugar para fomentar los valores de paz y reconciliación.

En este sentido la propuesta de Peter Strawson²²⁹ que plantea un cambio de perspectiva para transformar pacíficamente los conflictos, se constituye en un reto para la educación, en cuanto expone la necesidad de asumir unas nuevas actitudes performativas, como son la actitud de indignación, empatía y solidaridad frente a las múltiples actitudes de menosprecio que afectan a las personas en una sociedad violenta²³⁰. Estas actitudes performativas son un aporte, desde un nuevo horizonte de paz, al reconocimiento recíproco tanto del docente como de las nuevas generaciones de educandos, que se constituirán en los nuevos ciudadanos, artífices de la construcción de una paz en constante proceso y configuración.

²²⁸ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, Op. Cit. p. 67.

²²⁹ STRAWSON, P. F. *Libertad y resentimiento*, Barcelona: I.C.E. / UAB / Ediciones Paidós, 1995.

²³⁰ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. "Saber Hacer las Paces. Epistemologías de los Estudios para la Paz", Op. Cit. p. 200.; HERRERO RICO, S. "La Educación para la Paz desde la Filosofía para la Paz: El Enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)", Op. Cit. pp. 302-303.

Las tres perspectivas que propone Peter Strawson²³¹, se pueden relacionar con las tres formas de menosprecio en la lucha por el reconocimiento recíproco que plantea Axel Honneth, ellas son:

- *Cómo me siento por lo que me hacen a mí*, es reconocer la vulneración de la propia identidad e integridad, tanto física como psicológica. Se potencia, en este aspecto, la lucha contra el menosprecio y humillación personal que afecta la autoestima. La actitud performativa que se recupera es la de indignación, con la cual se aprende a ser asertivo, en la defensa por el reconocimiento de la identidad e integridad personal.
- *Cómo me siento por lo que otros hacen a un tercero*, es reconocer que todos merecen un trato respetuoso, porque son sujetos de derechos tanto jurídicos como sociales. Se potencia la lucha por el reconocimiento de todos como miembros de una sociedad. La actitud performativa que se recupera es la del respeto, que busca relaciones intersubjetivas marcadas por el reconocimiento de la dignidad de todo ser humano.
- *Cómo me siento por lo que yo hago a otros*, es reconocer la responsabilidad de los actos propios frente a las demás personas y formas de vida. Se potencia la lucha por el reconocimiento de todo estilo de vida sin distinción alguna. La actitud performativa que se recupera es la de la solidaridad, para asumir responsabilidades por lo que se dice, se hace o se calla.

En conclusión, la propuesta de Peter Strawson contribuye a la lucha por el reconocimiento recíproco desde una actitud performativa, que recupera la indignación, el respeto y la solidaridad para ser responsables y dar cuenta de las palabras, actos y silencios, como verdaderos interlocutores en la construcción de la paz. En este sentido, afirma Sofía Herrero que

Los seres humanos, [...] nos reconocemos interlocutores válidos, capaces de comunicarnos, de expresarnos de acuerdo a nuestros sistemas de creencias, culturas y formas de vida, de interpelarnos. Nos reconocemos, por tanto, con competencia comunicativa y, podríamos decir competencia moral. Reconocemos que somos capaces de reconstruir colectivamente lo que deberíamos hacernos, decirnos o callarnos a partir del reconocimiento de todos

²³¹ STRAWSON, P. F. *Libertad y resentimiento*, Op. Cit.

los seres humanos. A través de este reconocimiento podemos pedirnos cuentas los unos a los otros tanto de lo que decimos, hacemos o incluso callamos. Así, este reconocimiento mutuo como interlocutores válidos en una comunidad de comunicación recupera la definición y sentido de “persona”: cada ser humano es reconocido como es, con la posibilidad, el poder, de “decir la suya”, de “hacer oír”, incluso si se quiere el poder de callar, el respeto al silencio como comunicación (Martínez Guzmán, 2001; 2009). De esta forma, mediante la interpelación mutua y la rendición de cuentas por lo que nos hacemos, decimos o callamos podemos reconstruir conjuntamente el horizonte normativo de lo que sería hacer las paces.²³²

En síntesis, este primer capítulo ha dado cuenta de algunos de los objetivos propuestos en esta investigación: desde la perspectiva metodológica deconstructiva-reconstructiva se analizó la realidad social colombiana en tiempos de posconflicto; a partir de la propuesta, en las investigaciones para la paz, de realizar un giro epistemológico que cimiente un nuevo punto de partida para el estudio de la paz, ya no desde la violencia y guerra sino desde la misma paz, se analizó un cambio de enfoque en los estudios para la paz, que se habían fundamentado en una visión polemológica que justifica y naturaliza la violencia, para centrarse en una visión irenológica o pazológica que contribuye a la construcción de la paz imperfecta; la perspectiva metodológica reconstructiva resalta, en medio de la situación conflictiva que vive Colombia, alternativas pacíficas para construcción de una paz imperfecta, entre ellas están el reconocimiento recíproco y el empoderamiento pacifista, que desde la educación contribuyen a promover una cultura de paz; por consiguiente, el reconocimiento de la dignidad e integridad de los docentes, como agentes centrales de la educación para la paz, es una de las claves importantes para transformar la actual cultura violenta que vive Colombia.

En los próximos dos capítulos se profundizará, desde una perspectiva ontológica y axiológica, las prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente (segundo capítulo) como base para desplegar el desarrollo de las capacidades humanas (tercer capítulo), que aporten a la construcción de una cultura para hacer las paces en la escuela.

²³² HERRERO RICO, S. *"La Educación para la Paz desde la Filosofía para la Paz: El Enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)"*, Op. Cit. p. 312.

CAPITULO 2

El empoderamiento pacifista del docente como alternativa para la construcción de la paz imperfecta desde la educación. La necesidad de un giro ontológico desde el paradigma de la complejidad y el habitus de la paz

Introducción

A partir de la propuesta de giro epistemológico, planteada en el primer capítulo, que cambia la visión objetiva de aprehender y conocer la realidad, ya no a partir de la violencia sino desde la paz, por medio de una visión intersubjetiva y una actitud performativa, que compromete al ser humano para dar razón de lo que hace, dice o calla²³³, se ve la necesidad, desde la perspectiva metodológica deconstructiva-reconstructiva de plantear un viraje ontológico, que implique un cambio en la manera de concebir al ser humano y su realidad, ya no como un ser violento y conflictivo por naturaleza sino como un ser solidario y cooperativo²³⁴. Por consiguiente, como afirma Francisco Muñoz y Jorge Bolaños es

²³³ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Filosofía para hacer las paces*, Op. Cit. p. 114.

²³⁴ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, Op. Cit. p. 94-95.; JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Pax homínida. Una aproximación imperfecta a la evolución humana", en *Los habitus de la paz: Teorías y prácticas de la paz imperfecta*, editado por Muñoz, F. A. y Bolaños Carmona, J., Granada: Editorial Universidad de Granada, 2011, p. 66.; MUÑOZ, F. A. y JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Desfragmentar, o armonizar, al ser humano desde la perspectiva compleja de la investigación para la paz", Op. Cit.; HERRERO RICO, S. *La Educación para la Paz desde la Filosofía para la Paz: El Enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)*, Op. Cit. p. 221

necesario realizar un cambio en el modelo de ser humano que tengamos («antropológico» si lo construimos desde las culturas, «ontológico» si lo hacemos desde la filosofía). Un giro ontológico que nos sirva para «apoderarnos» de nuestras ideas sobre los seres humanos y, que a su vez, nos permita trabajar sobre sus realidades.²³⁵

Por consiguiente, la necesidad de luchar por el reconocimiento recíproco de las entidades humanas conlleva dar un paso adicional, que replantee la concepción ontológica que se tiene sobre el ser humano y su realidad. Una realidad en donde la violencia y la guerra pareciera que enmarca la naturaleza, la sociedad y las relaciones de la especie humana, cimentada en unas ontologías negativas que conciben al ser humano como intrínsecamente violento, agresivo y conflictivo.

En este orden de ideas, desde la visión que plantea la paz imperfecta y el pensamiento complejo, se busca consolidar una ontología dialógica, a partir del reconocimiento práxico (teórico-práctico) de las potencialidades que tienen los seres humanos para reconocer la diferencia y la diversidad y así poder gestionar y transformar los conflictos que se generan de manera pacífica y no violenta²³⁶. Reconociendo, desde el pensamiento complejo, que lo intrínsecamente natural en el ser humano no es la violencia, pero tampoco el conflicto sino la diferencia y la diversidad, que al ser menospreciadas y no reconocidas producen discrepancias, divergencias y antagonismos, los cuales pueden generar situaciones de conflicto y escalar a la violencia o la guerra²³⁷.

Es posible afirmar, que las relaciones intersubjetivas entre las personas son complejas por la multiplicidad y diversidad que presentan los seres humanos; por consiguiente, las dificultades que se presentan al gestionar estas diferencias se pueden orientar de una manera pacífica o de una forma violenta, construir o destruir, amar u odiar, dañar o cuidar. Son relaciones marcadas por el paradigma de la complejidad que engloba toda la

²³⁵ MUÑOZ, F. A. y BOLAÑOS CARMONA, J. *Los habitus de la paz: Teorías y prácticas de la paz imperfecta*, Op. Cit. p. 23.

²³⁶ *Ibidem*. p. 13

²³⁷ AYALA MEDINA, I. P., HERNÁNDEZ PEDRAZA, J. D., GALINDO ARÉVALO, A. y PEÑUELA GUTIÉRREZ, M. "Despliegue de capacidades humanas de los docentes para construir cultura de paz en la escuela", Op. Cit. p. 101-113.; PÉREZ PÉREZ, T. "Aprender a convivir en la diferencia, clave para construir cultura de paz", en *Boletín Redipe*, Vol. 6, No. 3, 2017, pp. 34-71. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6132038>.; GALINDO, A., AYALA, I. P., HERNÁNDEZ, J. D., PEÑUELA, M. y PÉREZ, T. *Formar en Cultura de Paz. Herramientas para el docente*, Op. Cit. p. 67-89.

existencia de las entidades humanas²³⁸. El ser humano vive en una “insociable sociabilidad” como afirma Kant, pues, aunque necesita del otro, también lo discrimina y lo violenta. Es en este aspecto, en donde la educación para la paz tiene un papel fundamental, al posibilitar que las personas puedan reconocer en el otro y en la naturaleza, la diversidad y las diferencias, y de esta manera, transformar pacíficamente las discrepancias, divergencias y conflictos, contribuyendo a la construcción de una cultura para hacer las paces.

Mediante esta perspectiva metodológica de deconstrucción-reconstrucción, este capítulo se enfocará en tres categorías necesarias para hacer un viraje ontológico en la construcción de la cultura para hacer las paces desde la educación, la cual, implica al docente no solo como profesional sino como persona y ser humano con relaciones intersubjetivas y performativas. Estas categorías son: primero, el paradigma de la complejidad que deconstruye el antiguo paradigma de la simplicidad, y desde esta nueva perspectiva de pensamiento ver al ser humano como un ser complejo, en constante búsqueda de equilibrios dinámicos para construir la paz imperfecta²³⁹, un ser humano en constante tensión entre una convivencia armónica y una convivencia conflictiva; segundo, la necesidad de un viraje ontológico que potencie la fuerza pacífica del ser humano desde su fragilidad natural²⁴⁰, una deconstrucción de las ontologías centradas en la violencia, propias del paradigma simplificante, para hacer una reconstrucción de una ontología dialógica desde la perspectiva del pensamiento complejo y; tercero, el empoderamiento pacifista desde el *habitus* de la paz²⁴¹, que sitúe y potencie el papel de la educación y del docente como agente importante en la construcción de una cultura para hacer las paces, a partir de una deconstrucción de la violencia propia de la situación social que vive el mundo y especialmente Colombia.

²³⁸ Se entiende por entidades humanas las representaciones de los seres humanos de una manera unitaria y no fragmentada, en la que no se hace una separación ontológica entre persona, grupo, sociedades o especie MUÑOZ, F. A. y MARTÍNEZ LÓPEZ, C. "Los habitus de la paz imperfecta", en *Los habitus de la paz: Teorías y prácticas de la paz imperfecta*, editado por MUÑOZ F. A. y BOLAÑOS CARMONA J., Granada: Editorial Universidad de Granada, 2011, p. 41. Al hablar de entidades humanas se rompe con la dicotomía entre lo individual y lo colectivo (MUÑOZ, F. A. y JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Desfragmentar, o armonizar, al ser humano desde la perspectiva compleja de la investigación para la paz", *Op. Cit.* p. 63.)

²³⁹ MUÑOZ, F. A. y MOLINA, B. *Pax orbis, complejidad y conflictividad de la paz*, *Op. Cit.*

²⁴⁰ MUÑOZ, F. A. y JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Desfragmentar, o armonizar, al ser humano desde la perspectiva compleja de la investigación para la paz", *Op. Cit.*

²⁴¹ MUÑOZ, F. A. y MARTÍNEZ LÓPEZ, C. "Los habitus de la paz imperfecta", en *Op. Cit.*

2.1. El paradigma de la complejidad como marco de referencia para la deconstrucción de la violencia y la reconstrucción de una educación para hacer las paces desde la diferencia y la diversidad

Así como se estableció la necesidad de plantear un giro epistemológico para establecer el fundamento de la paz imperfecta, desde una óptica diferente, ya no desde la violencia y la guerra, sino redescubriendo escenarios en donde se crean acciones pacíficas, que contribuyan a la reconstrucción de la paz, aún en medio de situaciones muchas veces violentas y de conflicto²⁴², es necesario hacer un viraje ontológico que sitúe al ser humano y su realidad en la misma perspectiva pacífica y no violenta. Un aporte importante para realizarlo, lo encontramos en el paradigma de la complejidad que deconstruye el antiguo paradigma clásico de la simplicidad en la que están cimentada las ciencias.

El mundo vive una situación de desencanto e incertidumbre producto de la violencia, la pobreza, la marginación, el desplazamiento y la guerra que afectan a muchas personas, a las cuales se les menosprecia y no se les reconoce en su integridad y dignidad humana. A pesar de los avances técnico-científicos del último siglo, la ciencia no ha logrado dar respuesta a los interrogantes fundamentales de la existencia humana y mucho menos a los males que aquejan a gran parte de la humanidad como es la guerra, el hambre, la desigualdad, la contaminación, el acceso a la educación y a los mínimos básicos de subsistencia.

Para el filósofo y sociólogo francés Edgar Morin, las certezas que se han tenido hasta el momento y que han sostenido a la ciencia moderna, ante la situación actual, se han convertido en un factor de incertidumbre a causa del paradigma en el que se han cimentado en los últimos siglos. Afirmo este autor, que

Hoy no se puede partir más que con la incertidumbre, incluida la incertidumbre sobre la duda. Hoy tiene que ser *metódicamente* puesto en duda el principio mismo del método cartesiano, [...]. Hoy nuestra necesidad histórica es encontrar un método que detecte y no oculte las uniones, articulaciones, solidaridades, imbricaciones, interdependencias y complejidades.²⁴³

²⁴² MUÑOZ, F. A. *La paz imperfecta, Op. Cit.*

²⁴³ MORIN, E. *El Método. Naturaleza de la naturaleza, Op. Cit.* p. 28-29.

Por consiguiente, Edgar Morin plantea una nueva forma de hacer ciencia y de pensar la realidad, y propone para ello el paradigma de la complejidad como una reforma al pensamiento desde una actitud más humanista y transdisciplinar, en donde la búsqueda de la verdad se realice desde la confusión y la incertidumbre. Sostiene a este respecto, que “confusión e incertidumbre no son y no serán consideradas aquí como las palabras últimas del saber: son los signos precursores de la complejidad”²⁴⁴.

El paradigma de la complejidad abre a una reflexión sobre las ciencias y los saberes, buscando integrar al ser humano consigo mismo y con el universo, de una manera armoniosa y no violenta o conflictiva. Pues, la humanidad desde su evolución es producto de la complejidad, delimitando la frontera entre el caos y el orden, al vincular fuerzas, tanto cualitativas como cuantitativas entre seres diferentes y heterogéneamente diversos²⁴⁵.

Es en la complejidad, en donde se puede afirmar que lo más esencial y natural del ser humano no es la violencia ni tampoco el conflicto, como se ha planteado desde diversos estudios, sino que lo intrínsecamente humano es la diferencia y la diversidad; no hay un ser igual a otro, aunque sea de su misma especie o grupo. Es en esta multiplicidad de seres, en esta complejidad de realidades, en donde los seres humanos interactúan y se desarrollan en relaciones intersubjetivas de reconocimiento recíproco, mediante procesos y equilibrios dinámicos que garantizan la vida de las personas, de todo organismo vivo y de la naturaleza en su totalidad. Si se retoma el significado etimológico de la palabra complejidad, ella viene del prefijo *con* (junto, total), *plexus* (entrelazado, unido) y el sufijo *dad* (cualidad), estar unido o entrelazado con el otro, con la diversidad, con lo diferente. Sostiene Edgar Morin que “la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple”²⁴⁶. Por consiguiente, reconocer al ser humano desde la complejidad es configurarlo en la diversidad y pluralidad desde su propia unidad. Esto, corrobora la hipótesis planteada, en la cual se afirma que no es el conflicto ni la violencia lo connatural al ser humano, sino la diferencia y la diversidad.

²⁴⁴ *Ibidem*. p. 29-30.

²⁴⁵ MUÑOZ, F. A. y MOLINA RUEDA, B. "Una paz compleja, conflictiva e imperfecta", en *Primer Seminario de Investigadores para la Paz de Andalucía: Una paz compleja y conflictiva*, Granada: Universidad de Granada, 2007, pp. 1-29. Disponible en: <http://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pazcomconfimperfdraf.pdf>.

²⁴⁶ MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*, Op. Cit. p. 17.

Es en contextos marcados por la complejidad y por la violencia en donde se construye una educación para hacer las paces. Afirma Vicent Martínez Guzmán, que hay que tener en cuenta que esta educación se da en este contexto violento, pero no es una educación para la violencia, sino que es una educación para la *noviolencia*, es decir, para la paz²⁴⁷; pero desde la hipótesis que plantea esta tesis doctoral, se complementa que es una educación para el reconocimiento recíproco del otro, en su diferencia y diversidad, y desde este nuevo punto de referencia poder gestionar las discrepancias, las divergencias, las controversias, los desacuerdos, los antagonismo o los conflictos que se generen de manera pacífica y no violenta.

Afirmar que el conflicto es natural al ser humano, es legitimar los antagonismos, las agresiones y las imposiciones propias de la cultura patriarcal violenta. Lo que es natural al ser humano, es la diferencia, e incluso las discrepancias, no los conflictos, pues para llegar a ellos, se debe vivir un escalamiento de posiciones frente a las diferencias. Es reconocer que todos los seres humanos son diferentes como individuos y el mundo está constituido sobre la base de la diversidad no de la homogeneidad. La diferencia genera diversidad de maneras de pensar, de sentir y de ver el mundo; por tanto, las diferencias, cuando no son tratadas adecuadamente, producen divergencias, que si no se resuelven mediante acuerdos, pueden llevar a disputas y a confrontaciones violentas, es decir, al conflicto.²⁴⁸

Vincent Martínez Guzmán se interroga si el ser humano es violento por naturaleza, si es parte de sus instintos naturales ser violento y ante este interrogante responde: “Propongo entender la agresividad como un impulso que parece que, ciertamente, tenemos; pero de ahí no necesariamente se puede seguir una conducta violenta”²⁴⁹. En consonancia con este planteamiento Juan Manuel Jiménez Arenas, en su artículo sobre la *Pax Hominida*, plantea que se debe hacer una distinción entre agresividad y violencia, que muchas veces se utilizan como sinónimos, aunque son diferentes. Según su etimología, agresividad viene del latín *adgredior*, *adgressus* que significa, ir hacia alguien y, por consiguiente, ir

²⁴⁷ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, Op. Cit. p. 85.

²⁴⁸ GALINDO, A., AYALA, I. P., HERNÁNDEZ, J. D., PEÑUELA, M. y PÉREZ, T. *Formar en Cultura de Paz. Herramientas para el docente*, Op. Cit. p. 68.

²⁴⁹ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, Op. Cit. p. 86.

hostilmente hacia el otro, atacar. Por tanto, agredir es atacar sin razón, actuar contra los derechos de alguien. Violencia, viene del latín *violentia*, *violentus*, y está compuesto de la raíz *vis* que denota fuerza y *olentus* que significa abundancia, es actuar con fuerza²⁵⁰. Este autor sostiene que

Por agresividad entendemos cualquier pulsión adaptativa tendente al mantenimiento y/o transmisión de vida, cuya base es fisiológica y que permite la supervivencia en un medio externo que se revela como conflictivo. Así, entre los comportamientos agresivos incluiríamos la obtención del alimento (incluida la caza), la defensa del territorio que un grupo necesita para el mantenimiento y la transmisión de la vida, el apareamiento, etc. Por violencia entendemos “todo aquello que, siendo evitable, no promueve, obstaculiza o incluso impide el desarrollo de las potencialidades humanas deseables de los seres humanos”.²⁵¹

En conclusión, desde el pensamiento complejo se aprecia la tensión en la que se encuentra el ser humano entre la violencia y la búsqueda de horizontes de paz que, aunque imperfectas, sean alternativa de construcción de una nueva cultura más pacífica. Para lo cual, tiene que reconocer la diferencia y la diversidad, en un equilibrio dinámico que le posibilite llegar a acuerdos ante las divergencias y los antagonismos propios de las relaciones intersubjetivas y de esta manera poder gestionar los conflictos que se generen los cuales alteran su lucha por una convivencia pacífica.

Para profundizar en este planteamiento, desde la perspectiva metodológica deconstructiva-reconstructiva, se analizará la teoría sobre el paradigma de la complejidad que presenta Edgar Morin, la cual deconstruye el paradigma de la simplicidad propio de la ciencia moderna. A partir, del pensamiento complejo se deconstruirá la idea del conflicto como connatural al ser humano, para dilucidar la hipótesis que sostiene que lo connatural a las entidades humanas es la diferencia y la diversidad; y de esta manera, reconstruir alternativamente las implicaciones que conlleva esta hipótesis para la construcción de una cultura para hacer las paces desde la educación.

²⁵⁰ JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Pax homínida. Una aproximación imperfecta a la evolución humana", en *Op. Cit.* pp. 79-80.

²⁵¹ *Ibidem.* p. 80.

2.1.1. Deconstrucción del paradigma de la simplicidad desde el paradigma de la complejidad, como una alternativa para la construcción de la paz imperfecta

Edgar Morin, sostiene que la ciencia dominada por el paradigma de la simplicidad producto del modelo cartesiano, es una ciencia sin consciencia, es un conocimiento que no se reconoce porque está basado en un determinismo absolutista y simplificante. Sostiene este autor que “la consciencia que falta aquí no es la consciencia moral, es la consciencia sin más, es decir, la aptitud para concebirse a sí misma”²⁵². Por consiguiente, este antiguo paradigma mutila el conocimiento al simplificarlo, produciendo más ceguera que claridad²⁵³, lo que conduce a un reduccionismo “de ahí, no solamente su ceguera para con las partes en tanto partes, sino su miopía para con la organización, en tanto organización, su ignorancia de la complejidad en el seno de la unidad global”²⁵⁴.

Para Edgar Morin, el paradigma simplificante se sustenta en los principios de disyunción, reducción y abstracción, formulados por Descartes, el cual separó el *ego cogitans* de la *rex extensa*, es decir, desmotó la unión ente el sujeto pensante y el objeto, entre filosofía y ciencia, en la búsqueda de la verdad objetiva mediante *ideas claras y distintas*²⁵⁵. De esta manera se redujo la complejidad de la realidad física y al ser humano, a la simplicidad objetiva de las ciencias positivas que ven el universo de manera mecánica y determinista. El “pensamiento simplificante es incapaz de concebir la conjunción de lo uno y lo múltiple (*unitas multiplex*). O unifica abstractamente anulando la diversidad o, por el contrario, yuxtapone la diversidad sin concebir la unidad”²⁵⁶. En síntesis, se busca (*abstracción*) en medio de la diversidad y complejidad de los objetos del universo (*disyunción*) un principio originario y ordenador de todo (*reducción*).

Deconstruir el paradigma de la simplicidad conlleva replantear las bases epistemológicas y ontológicas en donde está cimentado el conocimiento, los saberes y las realidades, que desde la educación para hacer las paces es de vital importancia para no seguir reproduciendo competencias que avalan y naturalizan la violencia y la guerra. En el primer capítulo, se insistía en la necesidad de un giro epistemológico, ya no sustentado

²⁵² MORIN, E. *El Método. Naturaleza de la naturaleza, Op. Cit.* p. 27.

²⁵³ MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo, Op. Cit.* p. 10.

²⁵⁴ MORIN, E. *El Método. Naturaleza de la naturaleza, Op. Cit.* p. 150.

²⁵⁵ MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo, Op. Cit.* p. 15.

²⁵⁶ *Ibidem.* p. 16.

en la objetividad propia del paradigma simplificante sino en la intersubjetividad, que como se verá más adelante, es uno de los principios del paradigma de la complejidad. Intersubjetividad marcada por la incertidumbre propia del reconocimiento recíproco del otro (ya sea persona o naturaleza) en su diferencia y diversidad, las cuales son parte fundamental de su integridad y dignidad.

Por consiguiente, desde la perspectiva metodológica reconstructiva, se plantea como alternativa la necesidad de realizar un viraje ontológico, para reconocer al sujeto y su realidad ya no como un ser violento y conflictivo, como lo configura una ontología negativa propia del paradigma simplificante, sino como un ser cooperativo e interdependiente, desde una ontología dialógica enmarcada en el paradigma de la complejidad. Este planteamiento se profundizará con más detalle en el segundo punto de este capítulo.

Antes de continuar es preciso dilucidar qué se entiende por paradigma de la complejidad y cuáles son sus principios rectores. Edgar Morin, en su obra *“Introducción al pensamiento complejo”* afirma que “A primera vista la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparables asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple”²⁵⁷. Por consiguiente, uno de los rasgos fundamentales de la complejidad es la incertidumbre y la indeterminación, la falta de certezas o verdades absolutas que propicien un conocimiento claro y seguro sobre los cuales cimentar las ciencias. Este autor afirma que “la complejidad siempre está relacionada con el azar”²⁵⁸. Por consiguiente, es una ruptura radical con el paradigma simplificante que entre sus postulados cartesianos proclama la certeza como fundamento de la verdad de las ciencias.

Tenemos que partir de la extinción de las falsas claridades. No de lo claro y de lo distinto, sino de lo oscuro y de lo incierto; no ya del conocimiento seguro, sino de la crítica de la seguridad.

Solo podemos partir de la ignorancia, la incertidumbre, la confusión. Pero se trata de una nueva consciencia de la ignorancia, de la incertidumbre y de la confusión. De lo que hemos tomado consciencia no es de la ignorancia humana

²⁵⁷ *Ibidem.* p. 17.

²⁵⁸ *Ibidem.* p. 35.

en general, sino de la ignorancia agazapada, disimulada, cuasi nuclear, en el corazón de nuestro conocimiento reputado como el más cierto, el conocimiento científico.²⁵⁹

El principal desafío que presenta el paradigma de la complejidad es el de hacer una reforma del pensamiento, sustituyendo los principios de disyunción y reducción propios del antiguo paradigma simplificante por los principios de distinción, conjunción e implicación que contribuya a reconocer, articular e identificar los saberes sin reducirlos, disociarlos ni descomponerlos²⁶⁰. El paradigma de la complejidad se fundamenta en tres principios: el principio dialógico, el principio de recursividad organizacional y el principio hologramático²⁶¹.

1. *El principio dialógico*. Este principio comporta dos lógicas que no se yuxtaponen porque son a la vez complementarias, pero también antagónicas. El pensamiento complejo integra dialógicamente el orden y el desorden, la entropía y la homeostasis, la armonía con la disarmonía, la autonomía y la dependencia, permitiendo la dualidad en la unidad y asociando lo complementario con lo antagónico. Este principio reconoce el desequilibrio de los organismos y la búsqueda constante de equilibrio, no como algo estático sino dinámico y dialógico. A este respecto Morin sostiene que “las leyes de organización de lo viviente no son de equilibrio; sino de desequilibrio, retomado o compensado, de dinamismo estabilizado”²⁶².
2. *El principio de recursividad organizacional*, que rompe con el principio de casualidad lineal, haciendo que de manera rotativa los efectos vuelvan a actuar sobre las causas que lo originaron, fracturando el mecanicismo propio del paradigma simplificante. Edgar Morín, denomina a este principio como “*bucle retroactivo*”²⁶³ que une el todo con las partes, y lo compara con un remolino que en su fuerza centrífuga produce movimiento y es producido por esa misma fuerza. Este principio “rompe con la idea lineal de causa/efecto, de producto/productor, de estructura/superestructura, porque todo lo que es producido reentra sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en sí mismo auto-constitutivo, auto-

²⁵⁹ MORIN, E. *El Método. Naturaleza de la naturaleza, Op. Cit.* p. 29.

²⁶⁰ MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo, Op. Cit.* p. 18.

²⁶¹ *Ibidem.* pp. 67-68.

²⁶² *Ibidem.* p. 24.

²⁶³ MORIN, E. *El Método. Naturaleza de la naturaleza, Op. Cit.* pp. 212-217.

organizador y autoprodutor”²⁶⁴. Edgar Morin, retoma en este aspecto el término *autopoiesis*, planteado por los biólogos Humberto Maturana y Francisco Varela que la define como la capacidad de los sistemas de producirse a sí mismos, es un movimiento de auto-creación autónoma²⁶⁵.

3. *El principio hologramático*, el cual proclama que no sólo las partes configuran el todo, sino que el todo está configurado en cada parte. Un ejemplo de ello es el ADN el cual contiene toda la información genética de un individuo, o las sociedades que se reconocen en cada sujeto por su valores y comportamiento propios de su cultura.

El paradigma de la complejidad, postulado por Edgar Morin, fundamenta el giro epistemológico al integrar al sujeto, el cual había sido relegado a un segundo plano por el paradigma simplificante²⁶⁶. Sostiene Edgar Morin que,

En efecto, la ciencia occidental se fundó sobre la eliminación positivista del sujeto a partir de la idea de que los objetos, al existir independientemente del sujeto, podría ser observados y explicados en tanto tales. La idea de universo de hechos objetivos, liberados de todo juicio de valor, de toda deformación subjetiva, gracias al método experimental y a los procedimientos de verificación, ha permitido el desarrollo prodigioso de la ciencia moderna.²⁶⁷

Por consiguiente, este giro epistemológico desde la complejidad pone en el centro del conocimiento a la intersubjetividad, integrando al sujeto observador con lo observado²⁶⁸ ya no desde la objetividad que deja a un lado al sujeto para no contaminar, hacer ruido o perturbar el conocimiento objetivo²⁶⁹. Anota Edgar Morin,

No se trata aquí de contestar el conocimiento 'objetivo'. Sus beneficios han sido y siguen siendo inestimables, puesto que la primacía absoluta otorgada a la concordancia de las observaciones y de las experiencias sigue siendo el medio

²⁶⁴ MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*, Op. Cit. p. 68.

²⁶⁵ MATURANA, H. y VARELA, F. *De máquinas y seres vivos*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1995, pp. 18-19 y 51-52.

²⁶⁶ LÓPEZ RAMÍREZ, O. "El paradigma de la complejidad en Edgar Morin", en *Revista del Departamento de Ciencias, Universidad Nacional sede Manizales*, 1998 p. 106. Disponible en: <http://bdigital.unal.edu.co/11086/1/01235591.1998.pdf>.

²⁶⁷ MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*, Op. Cit. p. 38.

²⁶⁸ *Ibidem*. p. 86.

²⁶⁹ *Ibidem*. p. 39.

decisivo para eliminar lo arbitrario y el juicio de autoridad. Se trata de conservar absolutamente esta objetividad, pero integrándola en un conocimiento más amplio y reflexivo, dándole el tercer ojo abierto ante aquello para lo que es ciego.²⁷⁰

El sujeto, desde el pensamiento complejo es un ser autónomo, pero al mismo tiempo dependiente y, por ende, es un ser intersubjetivo que vive en la incertidumbre de las relaciones que lo reconocen como sujeto y al mismo tiempo lo desconocen o menosprecian, como diría Axel Honneth. Este sujeto, desde el pensamiento complejo está en una constante lucha por su reconocimiento recíproco. El paradigma de la complejidad se corresponde con la búsqueda de la paz imperfecta, al ver al sujeto como un ser en tensión entre la armonía y el conflicto, unas veces violento pero otra veces solidario, cooperativo y altruista, en constante equilibrio dinámico que lo lleva a promover su *empoderamiento pacifista*, aspecto que se abordará en el punto tres de este capítulo.

A este respecto, Francisco Muñoz y Beatriz Molina, sostienen que el pensamiento complejo está vinculado y relacionado con la imperfección, pues, ubica al ser humano y a su realidad ante lo irreductible y la incertidumbre²⁷¹. Por consiguiente, el pensamiento complejo

nos obliga a ser humildes (como seres inacabados e imperfectos), ecológicos (con una relación ineludible con el entorno), humildes (por compartir filogenia, evolución, instintos o emociones), holísticos (por el anclaje en la naturaleza y el universo) y cooperativos (por la dependencia intraespecífica de especie).²⁷²

La construcción de la paz imperfecta, a partir del paradigma de la complejidad, pone de manifiesto que la condición humana y su realidad está en constante tensión en la búsqueda de una convivencia armónica con los otros seres humanos, con la naturaleza y la realidad, en cuanto seres diferentes y diversos. Es reconocer, como afirma Edgar Morin, que tanto la realidad como el ser humano es "*unitas multiplex*", es una unidad en la diversidad, lo

²⁷⁰ MORIN, E. *El Método. Naturaleza de la naturaleza, Op. Cit.* pp. 34-35.

²⁷¹ MUÑOZ, F. A. y MOLINA RUEDA, B. "Una paz compleja, conflictiva e imperfecta", en *Op. Cit.* p. 3.

²⁷² *Ibidem.* pp. 3-4.

que genera una constante búsqueda de equilibrios dinámicos, no estáticos, entre diversas fuerzas antagónicas que lo diferencian pero que lo complementan²⁷³.

En conclusión, desde la perspectiva metodológica deconstructiva-reconstructiva y el aporte del paradigma de la complejidad se puede sustentar, que la diferencia y la diversidad es lo que constituye naturalmente al ser humano y su realidad, en constatación de equilibrio dinámico entre el orden y desorden, entre la armonía y el conflicto. Aporte importante para deconstruir el axioma que afirma que el conflicto es intrínseco y connatural a la realidad humana²⁷⁴, y reconstruir una educación para hacer las paces, ya no centrada solamente en técnicas para la resolución, gestión y transformación de los conflictos (tarea importante y no excluyente) sino en el reconocimiento recíproco del otro desde la comprensión de su diferencia y diversidad²⁷⁵, en la búsqueda de una convivencia armónica para la construcción de una paz imperfecta.

2.1.2. Deconstrucción de la idea de conflicto como connatural al ser humano a partir del paradigma de la complejidad: Aprender a gestionar las diferencias como base para reconstruir una cultura para hacer las paces

El paradigma de la complejidad pone de manifiesto que el mundo y la realidad no se puede reducir a la uniformidad y a la homogenización como pretendía el paradigma de la simplicidad cartesiana, pues, su característica intrínsecamente natural es ser una estructura (*complejidad*) que agrupa diferencias interrelacionadas de una forma antagónicamente complementaria o complementariamente antagónica. Afirma Edgar Morin que

Todavía es más difícil pensar conjuntamente lo uno y lo diverso: quien privilegia la *Uno* (como principio fundamental) devalúa lo diverso (como apariencia fenoménica); quien privilegia lo diverso (como realidad concreta) devalúa lo *uno* (como principio abstracto). La ciencia clásica se funda en lo *Uno* reduccionista

²⁷³ MORIN, E. *El Método. Naturaleza de la naturaleza*, Op. Cit. pp. 173-175; MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*, Op. Cit. pp. 139-143; MORIN, E. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO, 1999. pp. 18-26.

²⁷⁴ AYALA MEDINA, I. P., HERNÁNDEZ PEDRAZA, J. D., GALINDO ARÉVALO, A. y PEÑUELA GUTIÉRREZ, M. "Despliegue de capacidades humanas de los docentes para construir cultura de paz en la escuela", Op. Cit. pp. 101-118.; PÉREZ PÉREZ, T. "Aprender a convivir en la diferencia, clave para construir cultura de paz", Op. Cit. pp. 41-48.; GALINDO, A., AYALA, I. P., HERNÁNDEZ, J. D., PEÑUELA, M. y PÉREZ, T. *Formar en Cultura de Paz. Herramientas para el docente*, Op. cit. pp. 67-84.

²⁷⁵ MORIN, E. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, Op. Cit. pp. 43-50.

e imperialista, que rechaza lo diverso como epifenómeno o escoria. Ahora bien, sin un principio de inteligibilidad que capte lo *uno* en la diversidad y la diversidad en lo *uno*, somos incapaces de concebir la originalidad del sistema. El sistema es una *complexión* (conjunto de partes diversas interrelacionadas); la idea de *complexión* nos conduce a la de complejidad, cuando se asocia lo uno y lo diverso. [...] Es preciso, pues, captar lo uno y lo diverso como dos nociones no solamente antagonistas o concurrentes, sino también complementarias”.²⁷⁶

El antagonismo propio de las diferencias existentes entre lo uno y lo diverso es parte de la esencia de la unidad compleja. A este respecto, Edgar Morin sostiene que Heráclito es quien mejor lo ha manifestado en “la unión complementario/antagonista entre lo que es completo y lo que no lo es, lo que concuerda y lo que no concuerda, lo que está en armonía y lo que está en desacuerdo”²⁷⁷. Pero el antagonismo que plantea Edgar Morin, no se puede identificar ni asimilar al conflicto, pues los antagonismos propios de las estructuras complejas son un complemento que las potencia, pues, “son ellos los que crean la complementariedad organizacional”²⁷⁸. El conflicto, tal y como se entiende en la investigación para la paz, no es un factor complementario de la armonía pacífica que se busca al construir una cultura para hacer las paces, sino todo lo contrario, es un factor desestabilizador que rompe con la armonía y la reta para resolverlos, gestionarlos y transformarlos, y de esta manera alcanzar la paz imperfecta.

Entonces, cabe hacer la pregunta ¿qué se entiende por conflicto? Según su etimología la palabra conflicto viene del latín *conflictus* y está formado por el participio *fligere*, chocar, colisionar, golpear y el prefijo *con*, unión o convergencias; el Diccionario de la Real Academia Española lo define como un combate, lucha o pelea; y en el diccionario de María Moliner²⁷⁹ se describe, en su primera acepción como el “momento más violento de un combate”. Vicent Martínez Guzmán sostiene que

Los conflictos son algo que nos pasa a los seres humanos cuando “chocamos” unos y unas con otros y otras con algún rastro de significado negativo que procede del sentido de golpear, pero con la expresión de la necesidad que

²⁷⁶ MORIN, E. *El Método. Naturaleza de la naturaleza, Op. Cit.* p. 173.

²⁷⁷ *Ibidem.* p. 174.

²⁷⁸ MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo, Op. Cit.* p. 145.

²⁷⁹ MOLINER, M. *Diccionario de uso del español*, España: Gredos, 2016.

tenemos de compañía, participación y cooperación, incluso cuando estamos en conflicto, expresada con el prefijo co-.²⁸⁰

En la *Enciclopedia de paz y conflictos* se define como

aquellas situaciones de disputa o divergencia en las que existe una contraposición de intereses, necesidades, sentimientos, objetivos, conductas, percepciones, valores y/o afectos entre individuos o grupos que definen sus metas como mutuamente incompatibles.²⁸¹

Por estos significados que se le dan al término conflicto y que son generalmente de carácter negativo relacionándolos con la violencia, se puede entender que el conflicto se considere como la acción de golpear o chocar de unos contra otros, por lo que dista de ser semejante a los antagonismos que plantea el pensamiento complejo, los cuales complementan la tensión o el equilibrio dinámico en que se encuentra la realidad y los seres humanos.

Se entiende por equilibrio dinámico las capacidades que tienen las estructuras, en este caso los seres humanos, para adaptarse a los diferentes cambios o fluctuaciones y así poder seguir cohesionado mediante la *homeostasis*, la auto-organización y la autorregulación, en la búsqueda de una convivencia armónica²⁸². Por consiguiente, desde el pensamiento complejo se aprecia que el ser humano vive en una constante tensión o equilibrio dinámico entre dos polaridades, la armonía y el conflicto en la búsqueda de ser reconocido en su diferencia y su diversidad.

Desde la perspectiva metodológica deconstructiva-reconstructiva que se viene trabajando en estas tesis doctoral, no se pretenden anular o menospreciar el papel fundamental que tiene los conflictos en la búsqueda de la construcción de la paz, ni menospreciar el trabajo de tantos investigadores por la paz que han centrado sus esfuerzos y reflexiones desde esta perspectiva (lejos de este trabajo dicha pretensión), al contrario lo que se persigue es poner el foco de atención en un aspecto más humanista y por consiguiente más acorde al

²⁸⁰ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, Op. Cit. p. 107.

²⁸¹ LÓPEZ MARTÍNEZ, M. *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada: Editorial Universidad de Granada/Junta de Andalucía, 2004. p. 149.

²⁸² MUÑOZ, F. A. y MOLINA RUEDA, B. "Una paz compleja, conflictiva e imperfecta", en *Op. Cit.* p. 5-6.

ser humano desde la perspectiva del pensamiento complejo, como es el hecho de reconocer su condición de ser uno en la diversidad, en donde las diferencias marcan una impronta a la dignidad e integridad de la humanidad y por consiguiente del mundo y la realidad. Es por ello, que se hace necesario hacer un viraje ontológico que sitúe la realidad, el mundo y al ser humano en una perspectiva armónica y no conflictiva ni violenta.

2.1.2.1. Deconstrucción de la idea de conflicto como connatural al ser humano²⁸³

Investigadores para la paz como Johan Galtung²⁸⁴, Vicenç Fisas²⁸⁵ Xesús Jares²⁸⁶, Vicent Martínez Guzmán²⁸⁷, Francisco Muñoz²⁸⁸ entre otros, han planteado en sus investigaciones que los conflictos son parte constitutiva de la naturaleza humana. Johan Galtung en su “Teoría de los conflictos” sostiene que los conflictos son parte constitutiva de todo sistema vivo como fuerza de cambio en la humanidad; pero también han generado violencias que lo deshumanizan²⁸⁹.

El filósofo colombiano Estanislao Zuleta, por su parte dice que

Una sociedad mejor es aquella que es capaz de tener mejores conflictos, de conocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e

²⁸³ Para este planteamiento se retoma la propuesta realizada por este autor y un grupo de investigadores en la Maestría de Educación realizada en la Universidad Javeriana de Bogotá, dirigida por el profesor Teodoro Pérez Pérez. La investigación realizada para obtener el título de Magister en Educación tiene por título “*Despliegue de capacidades humanas de los docentes para construir cultura de paz en la escuela*” y fue desarrollada por 5 docentes vinculados a la Secretaría de Educación de Bogotá. El fruto de este trabajo fue publicado por la Editorial Magisterio en un libro titulado “*Formar en Cultura de Paz, herramientas para el docente*”. Este planteamiento se encuentra desarrollado en un artículo del profesor Teodoro Pérez, titulado “*Aprender a convivir en la diferencia, clave para construir cultura de paz*” indexado en Dialnet (en la bibliografía se encuentran las referencias a estos textos).

²⁸⁴ GALTUNG, J. *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Bilbao: Gernika Gogoratuz, 2003a.; GALTUNG, J. *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. México: Transcend – Quimera, 2003b.

²⁸⁵ FISAS ARMENGOL, V. *Cultura de paz y gestión de conflictos*, Barcelona: Icaria/UNESCO, 1998. Disponible en: https://escolapau.uab.cat/img/programas/cultura/una_cpaz.pdf.

²⁸⁶ JARES, X. R. "Aprender a convivir", en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, No. 44, 2002, pp. 79-92. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=249633>.

²⁸⁷ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Filosofía para hacer las paces*, Op. Cit.; MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, Op. Cit.

²⁸⁸ MUÑOZ, F. A. *La paz imperfecta*, Op. Cit.

²⁸⁹ CALDERÓN CONCHA, P. "Teoría de conflictos de Johan Galtung", en *Revista Paz y Conflictos*, No. 2, 2009 pp. 66-67. Disponible en: http://redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JGaltung_LAteoria.pdf.

inteligentemente en ellos. Que solo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra y maduro para el conflicto es un pueblo maduro para la paz.²⁹⁰

Xesús Jares ve el conflicto no solo como algo natural sino como algo necesario para el desarrollo de la sociedad²⁹¹. Por su parte, Vicenç Fisas afirma que

Si asumimos que el conflicto es un proceso interactivo, una construcción social y una creación humana que puede ser moldeada y superada, y que por tanto no discurre por senderos cerrados o estancos en los que la fatalidad es inevitable, hemos de convenir también que la situaciones conflictivas son también depositarias de oportunidades, y lógicamente, de oportunidades positivas, en la medida que la situación de conflicto sea el detonante de procesos de conciencia, participación e implicación que transforme una situación inicial negativa en otra con mayor carga positiva.²⁹²

Vicenç Fisas ya marca una perspectiva diferente en cuanto a los conflictos, al considerarlos como un constructo social creado por el ser humano y no como algo propio de la naturaleza humana. Pues, sostener la premisa que el conflicto es inherente a la humanidad puede llevar a legitimar agresiones, imposiciones y sometimientos propios de una cultura patriarcal violenta.

Para avalar ese orden patriarcal y su instrumento, la violencia, se han creado una serie de mitos todavía presentes en el mundo de hoy, que justifican la violencia como algo necesario para la supervivencia humana, obviando que el elemento esencial de la supervivencia de nuestra especie ha sido siempre la cooperación, y no la lucha.²⁹³

Por consiguiente, se puede asumir que “lo que es natural al ser humano es la diferencia, e incluso las discrepancias, no los conflictos, pues para llegar a ellos se debe vivir un escalonamiento de posiciones frente a las diferencias”²⁹⁴. Desde el paradigma de la

²⁹⁰ ZULETA, E. *El elogio de la dificultad y otros ensayos*, Cali: Fundación Estanislao Zuleta, 2001. p. 73.

²⁹¹ JARES, X. R. "Aprender a convivir", *Op. Cit.* p. 82.

²⁹² FISAS ARMENGOL, V. *Cultura de paz y gestión de conflictos*, *Op. Cit.* p. 229.

²⁹³ *Ibidem.* p. 3.

²⁹⁴ GALINDO, A., AYALA, I. P., HERNÁNDEZ, J. D., PEÑUELA, M. y PÉREZ, T. *Formar en Cultura de Paz. Herramientas para el docente*, *Op. Cit.* p. 68.; AYALA MEDINA, I. P., HERNÁNDEZ PEDRAZA, J. D., GALINDO ARÉVALO, A. y PEÑUELA GUTIÉRREZ, M. "Despliegue de capacidades humanas de los docentes para construir cultura de paz en la escuela", *Op. Cit.* p. 102.

complejidad se reconoce que el mundo, el ser humano y la realidad son diversos y no homogéneos. Es la diferencia lo que constituye a las personas como seres únicos, lo que genera la diversidad de formas de actuar, vivir, sentir, pensar y concebir el mundo y la realidad. Por tanto, cuando no se reconoce la diferencia se generan “divergencias que, si no se resuelven mediante acuerdos, pueden llevar a disputas y a confrontación violenta, es decir, al conflicto”²⁹⁵.

Edgar Morin sostiene que el ser humano como estructura compleja es un ser *unidual*²⁹⁶, al integrar en sí mismo su condición biológica y su condición cultural²⁹⁷. Esta condición de unidualidad originaria, lo hace ser uno y diverso, “*unitas multiplex*”, ser egocéntrico y altruista, cooperativo y violento, fluctuar entre la entropía y la homeostasis²⁹⁸, *homo sapiens* y *homo demens*, convivir armónicamente o de manera conflictiva. Los seres humanos dependen de esta unidualidad para adaptarse a la realidad compleja y mantener su equilibrio como individuo, como grupo y como especie. Edgar Morin sostiene que

*La Complejidad surge, pues, en el corazón de lo Uno a la vez como relatividad, relacionalidad, diversidad, duplicidad, ambigüedad, incertidumbre, antagonismo, y en la unión de estas nociones que son complementarias, concurrentes y antagonistas las una respecto de las otras.*²⁹⁹

Es a partir de la condición de unidualidad, que la complejidad en la que vive el ser humano se relaciona con la imperfección³⁰⁰, pues pone en contacto al ser humano con la incertidumbre y con la constante tensión entre un convivir armónico y un convivir conflictivo. La realidad social la conforman diversas personas y grupos, cada uno con su identidad y diferencia, los cuales tiene que aprender a convivir en un equilibrio dinámico para alcanzar una convivencia armónica. Es en esta aceptación o no de la diversidad, en

²⁹⁵ GALINDO, A., AYALA, I. P., HERNÁNDEZ, J. D., PEÑUELA, M. y PÉREZ, T. *Formar en Cultura de Paz. Herramientas para el docente*, Op. Cit. p. 68; AYALA MEDINA, I. P., HERNÁNDEZ PEDRAZA, J. D., GALINDO AREVALO, A. y PEÑUELA GUTIÉRREZ, M. *Despliegue de capacidades humanas de los docentes para construir cultura de paz en la escuela*, Op. Cit. p. 103.

²⁹⁶ Edgar Morin emplea este término para indicar que el hombre es un ser biocultural. Para Morin la *unidualidad* no es la yuxtaposición de dos términos sino la demostración de que toda acción humana es al mismo tiempo biológica y cultural (comer, beber, dormir, aparearse, cantar, bailar, pensar, meditar, etc.). MORIN, E. "La unidualidad del hombre", en *Gazeta de Antropología*, No. 13, 1997. Disponible en: http://www.ugr.es/~pwlac/G13_01Edgar_Morin.html.

²⁹⁷ MORIN, E. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, Op. Cit. p. 22.

²⁹⁸ *Entropía* es un término propio de las leyes físicas de la termodinámica que indican el grado de desorden molecular de un sistema. La *homeostasis* es el conjunto de fenómenos de autorregulación que pretende autoajustar y mantener la composición y propiedades de un organismo.

²⁹⁹ MORIN, E. *El Método. Naturaleza de la naturaleza*, Op. Cit. p. 175.

³⁰⁰ MUÑOZ, F. A. y MOLINA RUEDA, B. "Una paz compleja, conflictiva e imperfecta", en Op. Cit. p. 3.

donde reside una gran variedad de maneras de pensar, de sentir, de opinar, de querer, de vivir, lo que produce en muchas ocasiones divergencias entre las personas, que, si no son tratadas adecuadamente, mediante diálogos que lleven a acuerdos, generan enfrentamientos y disputas, las cuales pueden llegar a ser violentas. Es aquí es en donde se producen los conflictos. Por consiguiente, los conflictos son confrontaciones entre dos posiciones contrapuestas que buscan ser legitimadas y validadas de manera hegemónica, anulando la heterogeneidad de las diversas maneras de ver, sentir, opinar o manifestarse que tiene la otra parte de la confrontación³⁰¹. Es pretender negar y anular la diferencia y la diversidad.

2.1.2.2. Entre una convivencia armónica y una convivencia conflictiva en la búsqueda de equilibrios dinámicos para el reconocimiento de la diferencia

La condición de unidualidad que caracteriza al ser humano lo hace un ser contradictorio, inconforme e incierto. Dependiendo del entorno puede ser comprensivo o intolerante, competitivo o pusilánime, solidario o insolidario, amoroso y acogedor o conflictivo y violento. Pero, a esta situación producto de la complejidad también contribuye la condición cultural en que se ha desarrollado el ser humano el cual, como afirma Humberto Maturana, ha transcurrido en su devenir histórico a través de dos grandes sistemas culturales, los cuales han configurado sus relaciones, modos de ver, sentir, emocionar y actuar con su entorno. Estos dos sistemas culturales son: la cultura matríztica y la cultura patriarcal³⁰². La cultura matríztica que se caracteriza por la cooperación, el respeto, la confianza, la aceptación mutua, mientras que la cultura patriarcal está sustentada sobre la base de la “guerra, la competencia, la lucha, las jerarquías, la autoridad, el poder, la procreación, el crecimiento, la apropiación de los recursos, y la justificación racional del control y de la dominación de los otros a través de la apropiación de la verdad”³⁰³. Sustenta Humberto Maturana, que, aunque las grandes civilizaciones se han cimentado sobre la cultura patriarcal, lo que ha generado un *ethos cultura violento* en el cual vive

³⁰¹ AYALA MEDINA, I. P., HERNÁNDEZ PEDRAZA, J. D., GALINDO ARÉVALO, A. y PEÑUELA GUTIÉRREZ, M. "Despliegue de capacidades humanas de los docentes para construir cultura de paz en la escuela", *Op. Cit.* p. 103.

³⁰² MATURANA, H. *El sentido de la humano*, Santiago de Chile: Dolmen, 1991. p. 273-274.; MATURANA, H. *Amor y juego*, Santiago de Chile: J.C. Saez, editores, 2003. p. 34-40.

³⁰³ *Ibidem.* p. 35.

actualmente la humanidad, el origen de lo humano se sustenta sobre la cooperación y no sobre la agresión, la violencia o el conflicto³⁰⁴.

Humberto Maturana asegura que esta contradicción e incertidumbre que vive el ser humano en sus relaciones complejas, son producto de la internalización de estos dos sistemas culturales, los cuales ha absorbido desde la infancia, y se dan por

la oposición cultural entre el hombre y la mujer que se establece en el continuo esfuerzo de las conversaciones patriarcales por someter a la mujer y negar su autonomía y dignidad matrística, y por otra, la contradicción que vivimos al pasar de una infancia que se conserva matrística en la relación materno-infantil, a una juventud y vida adulta que se hace patriarcal en la relación con el mundo llamado de los hombres. Los valores de la infancia son el respeto por el otro, la colaboración, la participación, la ayuda mutua, el respeto por sí mismo. Los valores de la vida adulta son la lucha, la competencia, la apropiación, el no respeto por el otro, la búsqueda de la apariencia y la pérdida de dignidad en el sometimiento a la autoridad.³⁰⁵

Estos dos sistemas culturales han generado dos formas de convivencia en las sociedades humanas. Una convivencia armónica, caracterizada por los valores de la cultura matrística y una convivencia conflictiva con las características propias de la cultura patriarcal. Desde el pensamiento complejo se corrobora, por consiguiente, que el ser humano en su unidualidad transita entre estas dos polaridades en una continua búsqueda de un equilibrio dinámico que estará determinado por la manera como se tramiten las diferencias propias de cada ser. De esta manera, a través del reconocimiento de las diferencias y del trámite de las divergencias que estas producen, la comunidad humana puede acercarse a una convivencia armónica para construir una paz imperfecta y tomar distancia de una convivencia conflictiva que la encierra en el círculo vicioso de la violencia.

Las diferencias forman parte de la realidad compleja, por lo que no se trata de hacer desaparecer las diferencias y buscar la igualdad y homogeneidad de todos para poder convivir en armonía y paz. Este es un planteamiento propio del paradigma cartesiano de

³⁰⁴ MATURANA, H. *El sentido de la humano*, Op. Cit. p. 274.

³⁰⁵ *Ibidem*. p. 292.

la simplicidad, que busca la uniformidad, lo claro, lo diáfano, lo estático, en definitiva, lo objetivo. Este planteamiento ha generado conflictos y están en la base de las violencias y las guerras. Es en la diversidad y en la pluralidad producto de las diferencias, que se encuentra la riqueza y las posibilidades de evolución y transformación del mundo y de los seres humanos.

La convivencia pacífica y en armonía, no consiste en que se logre que todos seamos iguales, sino en que aprendamos a asumir las diferencias como parte de la vida, a no sentir al diferente como una amenaza para nuestra existencia y a hacer acuerdos que integren o concilien las miradas, posiciones e intereses de las partes involucradas, de manera que la coexistencia en la pluralidad sea el patrón de convivencia.³⁰⁶

2.1.2.3. Reconstrucción de los distintos rangos de escalonamiento en el reconocimiento de la diferencia que lleva de una convivencia armónica a una conflictiva

Hacer una deconstrucción de la teoría que considera que los conflictos son inherentes a la naturaleza de los seres humanos y ubicar a las diferencias como la característica fundamental de la realidad humana y social se constituye en un aporte y en un reto importante a la educación para la paz. Por consiguiente, desde la perspectiva metodológica deconstructiva-reconstructiva se puede establecer que, considerar la convivencia armónica como un saber vivir en medio de una realidad conflictiva, resolviendo, gestionando y transformando adecuadamente los conflictos de una manera pacífica y no violenta, es no reconocer que la conflictividad de la realidad y de las relaciones de los seres humanos se da por la no aceptación de las diferencias y la diversidad propia de la complejidad.

Desde esta perspectiva, es importante para avanzar en esta reconstrucción del papel central de las diferencias, en la constante tensión entre una convivencia armónica y una convivencia conflictiva, hacer algunas aclaraciones conceptuales. Se entiende por convivencia armónica “la manera de convivir de dos o más personas, en la que se respetan

³⁰⁶ GALINDO, A., AYALA, I. P., HERNÁNDEZ, J. D., PEÑUELA, M. y PÉREZ, T. *Formar en Cultura de Paz. Herramientas para el docente, Op. Cit.* p. 69.

las mutuas diferencias, se dialoga para llegar a acuerdos sobre cómo comportarse en los espacios donde conviven y se cumplen dichos acuerdos”³⁰⁷ y por convivencia conflictiva se entiende “la manera de convivir dos o más personas, en las que se niega el derecho a la diferencia y se generan enfrentamientos constantes para imponer al (los) otro(s) las propias maneras de ser, de actuar y los intereses”³⁰⁸. Se puede afirmar en consecuencia, que la convivencia humana se encuentra en una constante tensión o equilibrio dinámico entre la armonía y el conflicto determinada por la forma como las personas atienden a las diferencias.

Los seres humanos son diferentes por naturaleza, en su unidualidad comparten rasgos biológicos comunes con otros congéneres, pero se diferencian en otros rasgos que los hacen únicos como son sentimientos, pensamientos, capacidades, habilidades, manera de ser, vivir y proyectarse, gustos e intereses, entre otras formas diversas de ser y estar en el mundo. Esta “*unitas multiplex*”, como sostiene Edgar Morin, es una fuente de potenciación y enriquecimiento, pero también de divergencias, desencuentros y discrepancias que, cuando no se gestionan adecuadamente mediante acuerdos puede escalar a controversias, disputas e imposiciones, los cuales son la génesis de los conflictos³⁰⁹.

En consecuencia, los rangos de escalonamiento que deterioran el convivir armónico en las relaciones humanas y que generan un convivir conflictivo cuando no se aceptan o reconocen las diferencias, se pueden catalogar en tres niveles:

En un primer nivel se encuentran las discrepancias, las cuales son definidas por la RAE en su segunda acepción como “disentimiento personal en opiniones o en conductas”, y etimológicamente viene de la palabra latina *discrepare* que significa manifestar un desacuerdo. Por tanto, las discrepancias son desacuerdos por la falta de aceptación ante las situaciones, opiniones, decisiones, manera de ver o concebir el mundo producto de las

³⁰⁷ *Ibidem*. p. 75; PÉREZ PÉREZ, T. "Aprender a convivir en la diferencia, clave para construir cultura de paz", *Op. Cit.* p. 44.

³⁰⁸ GALINDO, A., AYALA, I. P., HERNÁNDEZ, J. D., PEÑUELA, M. y PÉREZ, T. *Formar en Cultura de Paz. Herramientas para el docente*, *Op. Cit.* p. 75.; PÉREZ PÉREZ, T. "Aprender a convivir en la diferencia, clave para construir cultura de paz", *Op. Cit.* p. 44-45.

³⁰⁹ AYALA MEDINA, I. P., HERNÁNDEZ PEDRAZA, J. D., GALINDO ARÉVALO, A. y PEÑUELA GUTIÉRREZ, M. "Despliegue de capacidades humanas de los docentes para construir cultura de paz en la escuela", *Op. Cit.* p. 96.; GALINDO, A., AYALA, I. P., HERNÁNDEZ, J. D., PEÑUELA, M. y PÉREZ, T. *Formar en Cultura de Paz. Herramientas para el docente*, *Op. Cit.* p. 75.; PÉREZ PÉREZ, T. "Aprender a convivir en la diferencia, clave para construir cultura de paz", *Op. Cit.* p. 45.

diferencias intrínsecas entre los seres humanos. Las discrepancias pueden ser lógicas, ideológicas, por intereses, emocionales o prácticas, pero todas ellas son producto de las diferentes posturas que tienen los seres humanos frente al mundo y su realidad. Si las discrepancias son aceptadas o se llega a acuerdos se mantiene la armonía en la convivencia, pero cuando no hay aceptación se generan controversias y oposiciones. “Las discrepancias escalan a controversias cuando al menos una de las partes pretende obediencia de la(s) otra(s) al reclamar que su posición es la única válida o legítima pues cree tener la verdad o la razón”³¹⁰.

En un segundo nivel están las controversias, las cuales la define la RAE como “discusión de opiniones contrapuestas entre dos o más personas”, y etimológicamente viene de la palabra latina *controversialis* que es lo relativo a la discusión entre dos posiciones diferentes o antagónicas. Por ello, se puede afirmar que las controversias se suscitan por la no aceptación de las diferencias que existen entre opiniones diversas y en las cuales una de las partes está en contra y desea imponerse sobre la otra.

Las controversias pueden seguir dos caminos: 1. Se acepta la diferencia o se llega a un acuerdo para convivir armónicamente, o 2. Se desconoce la legitimidad de los derechos o diferencias del otro y se busca imponerle la propia posición haciendo uso de algún tipo de poder para lograr obediencia.³¹¹

En un tercer nivel se ubican los conflictos, los cuales en un epígrafe anterior fueron definidos como esas confrontaciones entre posturas o posicionamientos contrapuestos que buscan ser legitimadas y validadas de manera hegemónica, pretendiendo negar las diferencias mediante la imposición de maneras de ver, sentir, opinar o manifestarse. Cuando no son tratados adecuadamente los conflictos pueden generar “resentimientos, rabia, deseo de venganza y por supuesto, violencia”³¹², pero que, si se tramitan mediante las mediaciones, la negociación, el diálogo, y todas las gestiones propias de la resolución de conflictos, que se han implementado en la búsqueda de la construcción de una paz

³¹⁰ GALINDO, A., AYALA, I. P., HERNÁNDEZ, J. D., PEÑUELA, M. y PÉREZ, T. *Formar en Cultura de Paz. Herramientas para el docente*, Op. Cit. p. 78.; PÉREZ PÉREZ, T. "Aprender a convivir en la diferencia, clave para construir cultura de paz", Op. Cit. p. 46.

³¹¹ GALINDO, A., AYALA, I. P., HERNÁNDEZ, J. D., PEÑUELA, M. y PÉREZ, T. *Formar en Cultura de Paz. Herramientas para el docente*, Op. Cit. p. 78.; PÉREZ PÉREZ, T. "Aprender a convivir en la diferencia, clave para construir cultura de paz", Op. Cit. p. 46.

³¹² GALINDO, A., AYALA, I. P., HERNÁNDEZ, J. D., PEÑUELA, M. y PÉREZ, T. *Formar en Cultura de Paz. Herramientas para el docente*, Op. Cit. p. 78.; PÉREZ PÉREZ, T. "Aprender a convivir en la diferencia, clave para construir cultura de paz", Op. Cit. p. 47.

imperfecta como son la resolución, gestión y transformación de los conflictos, se puede mantener el convivir armónico y romper con el círculo enfermizo de un convivir conflictivo.

Por lo tanto, se puede afirmar que los conflictos no son connaturales a los seres humanos, pero si forman parte de las relaciones humanas intersubjetivas, así como las discrepancias y las controversias. El ser humano vive en una “insociable sociabilidad” como afirma Kant, entre el reconocerse en su identidad y reconocer al otro como diferente a él, y entablar relaciones recíprocas de mutuo entendimiento y colaboración o de rechazo, imposición y violencia. Estos tres niveles de escalonamiento que tensiona las relaciones humanas entre el convivir armónico y un convivir conflictivo se presenta por el menosprecio y el no reconocimiento de la diferencia y la diversidad debido a que

Las diferencias naturales y espontáneas en las que nos movemos los seres humanos dada la identidad específica que individualmente nos constituye y la pluralidad que nos caracteriza como grupo, generan una tensión en la interacción personal que puede moverse de las discrepancias a los conflictos antagónicos, determinando la clase de convivencia en que coexistamos. Ello dependerá de cómo asumamos las diferencias a partir de nuestra particular manera de ver el mundo, del sentido que le demos a nuestra vida y de cómo reconozcamos a los otros en nuestros espacios de convivencia, y por lo tanto de si estamos abiertos a aceptar las diferencias, a hacer acuerdos que concilien la diversidad o determinen compromisos para compartir en armonía, o nos cerramos a ello y nos movemos en la imposición y sometimiento.³¹³

2.1.2.4. La educación para la paz como actitud performatividad que da razón de la diferencia y la diversidad

La deconstrucción de la teoría de conflicto como connatural a la realidad humana y el planteamiento alternativo reconstructivo que ubica, desde el pensamiento complejo, a la diferencia y la diversidad como el factor primordial a partir del cual construir una cultura de paz imperfecta presenta retos importantes a la educación para la paz. Partiendo del

³¹³ GALINDO, A., AYALA, I. P., HERNÁNDEZ, J. D., PEÑUELA, M. y PÉREZ, T. *Formar en Cultura de Paz. Herramientas para el docente*, Op. Cit. p. 79.; PÉREZ PÉREZ, T. "Aprender a convivir en la diferencia, clave para construir cultura de paz", Op. Cit. p. 47.

planteamiento de la conflictividad como connatural a los seres humanos, los programas educativos sobre convivencia para la paz se han enfocado en la capacitación de los estudiantes para reconocer las situaciones conflictivas, resolverlas, gestionarlas o transformarlas; aspectos válidos y necesarios frente a la situación de violencia que se vive en el contexto escolar y social, pero insuficientes.

Por consiguiente, desde la perspectiva metodológica reconstructiva y el pensamiento complejo, se puede considerar que la construcción de una convivencia armónica no se limita a la aplicación de técnicas y fórmulas para resolver las situaciones generadas por las discrepancias, controversias y conflictos que confrontan el diario convivir de las personas y la sociedad. Se requiere acciones más profundas que busquen educar en valores de respeto, comprensión y cuidado para reconocer y aceptar las diferencias que se producen en estas situaciones conflictivas.

Vicent Martínez Guzmán, Irene Comins Mingol y Sonia París Albert sostienen que “si la educación tiene aquí un papel importante será porque la violencia es una construcción social; será porque no somos violentos por naturaleza”³¹⁴. De esta manera, si se ha aprendido a actuar desde la violencia que desconoce la diversidad en medio de la sociedad patriarcal, se puede aprender a vivir en armonía reconociendo la diferencia y diversidad de la realidad y de los seres humanos. Es en este aspecto, donde la educación se constituye en un elemento primordial para la construcción de la paz imperfecta, pues, siguiendo el sentido etimológico del término, educación viene del verbo latino *ducere*, que se refiere a conducir, guiar. La educación es, por consiguiente, un aprender a conducir o guiar las relaciones, en todos los ámbitos en los que se desarrolla el ser humano, de una manera armónica y no conflictiva, actuando con criterios de cooperación y cuidado con el otro en cuanto diferente, haciendo acuerdos y concordancias frente a las discrepancias, controversias o conflictos que se generen en el reconocimiento de la diversidad.

Desde esta perspectiva, se puede considerar que la educación para la construcción de una convivencia armónica, que está en la base del reconocimiento de la diversidad, se debe configurar como un proceso comunicativo que desde un discurso performativo fomente el sentido crítico frente a la convivencia conflictiva y deconstruya los rangos de escalonamiento (discrepancias, controversias y conflictos) que conlleva el

³¹⁴ MARTÍNEZ GUZMÁN, V., COMINS MINGOL, I. y PARÍS ALBERT, S. "La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz", *Op. Cit.* p. 99.

desconocimiento y menosprecio de la diferencia. Eloísa Nos Aldas a este respecto sostiene, que en la comunicación performativa “Decir es hacer, la comunicación, por tanto, dice y hace”.³¹⁵

Esta actitud performativa de la comunicación propia de la praxis educativa es la que posibilita que las personas reconozcan y den razón de la capacidad que tienen de discrepar, controvertir y llegar a antagonismos conflictivos, pero también de proponer acuerdos, concordancias y propuestas alternativas, reconociendo al otro como un ser diferente y diverso y por tanto con capacidad para disentir. Vicent Martínez Guzmán sostiene, que el aula de clase y la escuela se deben configurar como una comunidad de comunicación performativa³¹⁶, en donde reconocerse como interlocutores válidos para reconstruir e interpelar responsablemente lo que se hace, se dice o se calla y, por consiguiente, poder pedir cuenta de ello.

El reconocimiento mutuo como interlocutores válidos en una comunidad de comunicación recupera el sentido etimológico de «persona»: cada ser humano es reconocido con la posibilidad, el poder, de «decir la suya», de «hacerse oír», de que «suene lo suyo», el prefijo de intensificación *per* y el verbo *sonare*; incluso si se quiere, el poder de callar, el respeto al silencio, el silencio como comunicación. Como veremos, no es un mero reconocimiento formal, sino que va al propio cuerpo, a la inclusión en una comunidad de derechos o a la solidaridad con un determinado estilo de vida.³¹⁷

En el contexto de la educación para la paz cabe señalar lo que Vicent Martínez Guzmán llama *la solidaridad comunicativa o pragmática*³¹⁸, la cual elabora a partir de la Teoría de los Actos de Habla de John Austin³¹⁹. Es en la praxis comunicativa donde las personas buscan comprender y ser comprendidos, para ello se requiere reconocer al otro como otro en su identidad; sólo así se puede entablar una comunicación solidaria que une, comprende y respeta al otro en su diferencia y diversidad. Esta solidaridad comunicativa

³¹⁵ NOS ALDAS, E. "Comunicación, Cultura y Educación para la Paz y el Desarrollo. Un análisis desde los discursos", en *Op. Cit.* p. 123.

³¹⁶ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, *Op. Cit.* p. 67.

³¹⁷ *Ibidem.* p. 70.

³¹⁸ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Filosofía para hacer las paces*, *Op. Cit.* pp. 199-200.; MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, *Op. Cit.* p. 72.

³¹⁹ AUSTIN, J. L. *Palabras y Acciones. Como hacer las cosas con palabras*, Buenos Aires: Paidós, 1971.

se constituye en la base de una convivencia armónica. El conflicto y la violencia surgen cuando se rompe o se deteriora la solidaridad comunicativa producto de la “falsedad y la insinceridad de quien habla que no asume la responsabilidad de los que hace y dice, que no responde por lo que hace y dice”³²⁰.

Por tanto, partiendo de la Teoría de los Actos del Habla de John Austin, Vicent Martínez Guzmán expone su planteamiento sobre la solidaridad comunicativa, destacando los siguientes aspectos³²¹:

1. *La fuerza ilocucionaria*, que es la manera, muchas veces categórica, como se dicen o hacen las cosas, como se manifiesta las discrepancias y las divergencias en una comunicación intersubjetiva. Discrepancias y divergencias que son propias de los seres humanos cuando se reconocen como distintos y diversos, con maneras propias de ver, hacer y decir lo que se siente, se vive o se desea.
2. *Los efectos ilocucionarios* que se fundamentan en la comprensión del mensaje, objetivo de toda comunicación, con lo cual se puede tener dos alternativas o se acepta el mensaje, en este caso la discrepancia y divergencias y se llega a acuerdos aceptando los puntos de vista y las posiciones diferentes de los otros o se rechaza los puntos de vista o posiciones en discordia escalando estas diferencias a un siguiente nivel como son los conflictos, los cuales puede resolverse de manera pacífica mediante acuerdos o de manera violenta mediante imposición.
3. *Los actos perlocucionarios o performativos*, con ellos se apela a la responsabilidad, al respeto y la aceptación de las diferencias y de esta manera hacer acuerdos y cumplirlos. Los actos perlocucionarios por ser performativos piden cuenta de lo que se dice, se acuerda, se promete, se hace o se calla, en el contexto de las relaciones intersubjetivas originarias de toda relación humana.

Estos aspectos contribuyen a apreciar la manera como se puede lograr un equilibrio dinámico en los diferentes rangos en los que se puede configurar un convivir armónico y uno conflictivo, pues, la fuerza de cambio performativo se centra en la capacidad de los

³²⁰ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, Op. Cit. p. 73.

³²¹ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Filosofía para hacer las paces*, Op. Cit. p. 137.; MARTÍNEZ GUZMÁN, V., COMINS MINGOL, I. y PARÍS ALBERT, S. "La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz", Op. Cit. p. 104.

seres humanos para llegar a acuerdos reconociendo al otro en su diferencia y diversidad. A este respecto, afirma Sofía Herrero Rico que

Asimismo, se requiere mediante la interpelación mutua la búsqueda de esos puntos de encuentro, de intersección, de complementariedad, o de responsabilidad compartida, entre la manera en que cada persona percibe la realidad y cómo queremos organizar conjunta y pacíficamente este mundo que compartimos, llenos de espacios cotidianos en los que nos interrelacionamos e interactuamos (Nos Aldás, 2010b: 133). Vemos que esté énfasis en la intersubjetividad desemboca a su vez en la importancia de la interdisciplinariedad e interculturalidad, en la inclusión y reconocimiento de distintas voces y perspectivas en el proceso comunicativo para la paz.³²²

En conclusión, se puede afirmar que la solidaridad comunicativa y performativa conlleva reconocer que la conflictividad es producto de la multiplicidad de situaciones, circunstancias y acontecimientos complejos en los que esta circunscrita la actividad humana en la aceptación y reconocimiento de las diferencias. El conflicto se ubica, por tanto, en uno de los rangos del convivir humano que anhela la armonía y la paz a partir de la aceptación del otro en su dignidad e integridad como ser único y diferente. Desde la educación y la construcción de una cultura para hacer las paces, poner el énfasis en que lo intrínsecamente connatural al ser humano es su diferencia y diversidad y no el conflicto plantea la necesidad de realizar un giro epistemológico y ontológico que ponga su foco de atención en los seres, ya sea humanos o no humanos, y su realidades, ya no desde la objetividad propia del paradigma cartesiano simplificante sino desde la intersubjetividad que reconoce la diversidad, como se desarrolló en el primer capítulo de esta tesis doctoral.

2.2. Deconstrucción de una ontología negativa y reconstrucción de una ontología dialógica: un viraje ontológico para la construcción de la paz imperfecta desde la fragilidad del ser humano

Plantear un cambio de perspectiva a partir del pensamiento complejo, en donde la esencia de la naturaleza humana no se ubica en la conflictividad sino en la diferencia y la

³²² HERRERO RICO, S. *"La Educación para la Paz desde la Filosofía para la Paz: El Enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)"*, Op. Cit. p. 312-313.

diversidad suscita una nueva manera de concebir la realidad humana. Para lo cual, se requiere hacer un viraje ontológico que implique poner el acento en la capacidad de solidaridad y cooperación de las entidades humana y no en su violencia y conflictividad³²³.

La supervivencia del ser humano, a lo largo de su evolución, ha sido posible gracias a la tensión constante y compleja para lograr un equilibrio dinámico entre un convivir armónico caracterizado por la cooperación o ayuda mutua³²⁴ y un convivir conflictivo caracterizado por la violencia, en donde las capacidades de respeto, compasión y cuidado, en el reconocimiento de las otras entidades humanas, han prevalecido por encima del menosprecio, la indiferencia, el rechazo o la imposición ante las diferencias y las diversidades.

Por tanto, para un convivir armónico y pacífico la cooperación o ayuda mutua se constituye en una de las capacidades esenciales que contribuye supervivencia de los seres humanos. Es por ello, que el geógrafo anarquista ruso Piotr Kropotkin afirma que, en la evolución humana, la supervivencia de la especie se basó en gran medida en la interacción social de cooperación y solidaridad, de manera que las especies con un mayor sentido de sociabilidad sobrevivieron a otras más aptas y competitivas. Por consiguiente, para Piotr Kropotkin es la cooperación o ayuda mutua y no la competencia o el triunfo de los más aptos, como defendía el darwinismo social, lo que sostiene la evolución. Sustenta este autor que

Las especies animales en las cuales la lucha individual ha sido reducida a sus límites más estrechos, y la práctica de la ayuda mutua ha alcanzado el máximo desarrollo, resultan ser invariablemente las más numerosas, las más florecientes y las más abiertas a un progreso mayor. La protección mutua obtenida en ese caso, la posibilidad de llegar a una edad más avanzada y acumular experiencia, el desarrollo intelectual más elevado y el mayor desarrollo de hábitos sociales

³²³ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, *Op. Cit.* pp. 94-95.; JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Pax homínida. Una aproximación imperfecta a la evolución humana", en *Op. Cit.* p. 66.; MUÑOZ, F. A. y JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Desfragmentar, o armonizar, al ser humano desde la perspectiva compleja de la investigación para la paz", *Op. Cit.*; HERRERO RICO, S. "La Educación para la Paz desde la Filosofía para la Paz: El Enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)", *Op. Cit.* p. 211.

³²⁴ KROPOTKIN, P. *La ayuda mutua*, 1 ed. Caracas - Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamérica C.A., 2009. Disponible en: <https://abenzaide.files.wordpress.com/2014/08/la-ayuda-mutua.pdf>.

aseguran la conservación de la especie, su ampliación y su mayor evolución progresiva.³²⁵

En consecuencia, se puede aseverar, que la ayuda mutua y la cooperación han estado presentes a lo largo de la historia de la humanidad, como un pilar fundamental para la conservación de un equilibrio dinámico que mantenga la armonía y la paz entre las diversas entidades humanas. La ayuda mutua, en el sentido que la propone Piotr Kropotkin, se constituye en un rasgo que define a la especie humana y le asegura su supervivencia, puesto que

La tendencia a la ayuda mutua en el hombre tiene un origen tan remoto, y está tan profundamente entretejida con toda la evolución pasada de la raza humana, que la humanidad la ha conservado hasta el presente a pesar de todas las vicisitudes de la historia. Ha evolucionado principalmente durante períodos de paz y prosperidad, pero incluso cuando sobre los hombres caían las mayores calamidades —cuando países enteros eran asolados por las guerras, y poblaciones completas eran diezmadas por la miseria o gemían bajo el yugo de la tiranía— la tendencia se mantenía viva en las aldeas y entre las clases más pobres de las ciudades. Seguía manteniéndolo unidos, y a la larga lograba reaccionar incluso contra las minorías dominantes, hostiles y devastadoras que la menospreciaban como tontería sentimental.³²⁶

Por otro lado, manifiesta Juan Manuel Jiménez Arenas que, desde la perspectiva de la paz imperfecta, se puede observar que los conflictos generados por la no aceptación o reconocimiento de las diferencias a lo largo del devenir histórico de la humanidad se han podido gestionar y transformar, la mayoría de las veces, de una manera pacífica y no violenta³²⁷. Por lo que propone este investigador, reinterpretar la historia y la realidad de las entidades humanas (las ontologías) en clave pacífica, y así poder cimentar las bases para la construcción de una cultura de paz.

Etimológicamente el término ontología viene del griego *on*, *ontos* que significa ser o ente y *logos* que significa estudio, palabra, tratado, por lo que se puede definir como el estudio

³²⁵ *Ibidem*. p. 321.

³²⁶ *Ibidem*. p. 249.

³²⁷ JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Evolución humana y paz. Una aproximación desde la teoría y la práctica", en *Vínculos de Historia*, Vol. 0, No. 7, /06/08, 2018 p. 17. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/56602>.

de los seres y sus realidades. El diccionario de la Real Academia Española lo define como la “parte de la metafísica que trata del ser en general y de sus propiedades trascendentales” y Ernest Husserl en su fenomenología trascendental, afirma que la ontología es la ciencia de las esencias formales las cuales están interrelacionadas con todas las demás esencias³²⁸. Por consiguiente, la ontología remite, a nivel filosófico, a la manera como se concibe a las entidades humanas en abstracto y a la forma como se construye sus realidades e identidades³²⁹.

A este respecto, sostiene Juan Manuel Jiménez Arenas, se han configurado dos matrices ontológicas³³⁰: la primera, que considera al ser humano como un ser violento y conflictivo, y que se puede sintetizar en la frase de Thomas Hobbes, “*homo, homini lupus*”, configurando una ontología negativa y; la segunda, que considera a los seres humanos como esencialmente buenos, pero en donde las relaciones sociales lo corrompen y lo vuelve egoísta y violento, planteamiento basado en el mito del buen salvaje de Rousseau y que configura lo que se podría catalogar como una ontología positiva.

Desde la perspectiva metodológica deconstructiva-reconstructiva y el pensamiento complejo que se viene trabajando en esta tesis doctoral, se puede plantear una tercera matriz ontológica que reconoce, a partir del principio dialógico de Edgar Morin³³¹, a las entidades humanas como seres en constante equilibrio dinámico e incertidumbre entre la armonía y el conflicto, como consecuencia de su unidualidad. Una ontología dialógica, que no se encasilla en la bondad o maldad, en lo positivo o negativo, ni en la armonía y la violencia; sino que configura a las entidades humanas y sus realidades, en una constante tensión entre: el orden y el desorden, la entropía y la homeostasis, la autonomía y la dependencia. Asociando lo complementario con lo antagónico, y reconociendo su unidad en la diversidad, “*unitas multiplex*”, como fuente de potenciación y enriquecimiento, pero también de divergencias y desencuentros. Una matriz ontológica dialógica que se relaciona con la imperfección en cuanto no es estática ni perfecta sino en constante tensión o equilibrio dinámico entre una convivencia armónica y una convivencia conflictiva. Sostiene Juan Manuel Jiménez Arenas que

³²⁸ FERRATER MORA, F. "Husserl, Edmund", en *Diccionario de Filosofía*, editado por FERRATER MORA, F., Vol. 2, Barcelona: Círculo de Lectores, 2001, pp. 1712-1719.

³²⁹ JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Evolución humana y paz. Una aproximación desde la teoría y la práctica", *Op. Cit.* p. 24.

³³⁰ *Ibidem.* p. 24-25.

³³¹ MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*, *Op. Cit.* p. 24.

Desde una perspectiva compleja que permite el reconocimiento de la convivencia de aspectos aparentemente antagónicos, en los seres humanos conviven, como ya he expresado anteriormente, comportamientos cooperativos y egoístas, altruistas y codiciosos, pacíficos y violentos.³³²

Esta ontología dialógica e imperfecta, está fundamentada en la contingencia y la fragilidad de la condición humana como seres inacabados y en constante cambio, pero también divididos y fragmentados por las violencias y los conflictos. Afirma Edgar Morín que “lo humano permanece cruelmente dividido, fragmentado en pedazos de un rompecabezas que perdió su figura”³³³. Esta situación plantea la necesidad de una *desfragmentación* ontológica del ser humano, en el sentido de volver a unir lo que está roto, recuperar la unidad en la diversidad propia de las entidades humanas, para fundamentar las bases de un nuevo ser más pacífico y armónico en la construcción de la paz imperfecta³³⁴.

En consecuencia, se puede sustentar que los seres humanos durante todo su periodo de evolución han desarrollado capacidades para adaptarse a un medio muchas veces hostil y violento, mediante la cooperación, la solidaridad y el cuidado, como seres interrelacionados reconociendo su dependencia de los otros. Es por este reconocimiento de su fragilidad ontológica, que potencian su alteridad con los otros seres humanos y con la naturaleza; capacidad de alteridad sin la cual su existencia no podría enfrentar los retos que se le presentan en su diario convivir, porque “el elemento esencial de la supervivencia de nuestra especie ha sido siempre la cooperación, y no la lucha”³³⁵. Es en este aspecto ontológico, (fragilidad, alteridad, cooperación, reconocimiento del otro) desde donde se puede fundamentar una educación para hacer las paces en medio de una realidad marcada por la violencia y el conflicto.

³³² JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Evolución humana y paz. Una aproximación desde la teoría y la práctica", *Op. Cit.* p. 25.

³³³ MORIN, E. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, *Op. Cit.* p. 18.

³³⁴ JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Evolución humana y paz. Una aproximación desde la teoría y la práctica", *Op. Cit.* p. 62.

³³⁵ GENOVES, S. *El hombre entre la guerra y la paz*, Barcelona: Labor, 1971. p. 230. Citado por; FISAS ARMENGOL, V. *Cultura de paz y gestión de conflictos*, *Op. Cit.* p. 353.

2.2.1. Deconstrucción de las matrices ontológicas negativas y positivas desde el paradigma de la complejidad

La concepción que se tiene sobre el ser humano y su realidad es producto del modelo cultural en el que se ha gestado; modelo cultural marcado por un *ethos* violento producto del sistema patriarcal que se sustenta sobre la competencia, la lucha y la violencia. Esta concepción incide en la praxis (teoría y práctica) educativa en la que se forman las personas. Por lo cual, es importante deconstruir las matrices ontológicas sobre las que se han fundamentado estas realidades para poder reconstruir un nuevo sujeto comprometido con la paz.

En la matriz ontológica negativa, los seres humanos son considerados esencialmente violentos y conflictivos. Esta visión ontológica se nutre de dos fuentes primordialmente: por un lado, la tradición judeocristiana con el mito de la expulsión del paraíso y su doctrina del pecado original con el cual se instaura la culpabilidad del ser humano como un ser propenso a la maldad cuando se aleja de la gracia de Dios y por otro, el planteamiento filosófico de Thomas Hobbes que en su obra "*Leviatán*" escrita en 1651, apela a la necesidad de hacer un pacto o "contrato social" (término que empleará Rousseau posteriormente) para restablecer la paz entre los seres humanos y superar, de esta manera, el estado natural violento que los caracteriza.

En la tradición judeocristiana se considera que los seres humanos al perder la gracia divina pierden su bondad natural y quedan a la disposición de su libre albedrío, el cual los inclina hacia el mal. Afirma Juan Manuel Jiménez Arena que

En el caso de la tradición judeocristiana veterotestamentaria, se alude a que los humanos son negativos por naturaleza, pero no es así. En un principio, los humanos fueron hechos a imagen y semejanza de Dios y por tanto, si su naturaleza era divina (valga la paradoja) no eran negativos. Sólo la aparición de una serie de condiciones (evocadas por la serpiente) provoca esa mutación hacia lo negativo.³³⁶

Este planteamiento ontológico judeocristiano no pone su acento en la maldad natural de las entidades humanas, pero si remarca la inevitabilidad de su inclinación hacia la

³³⁶ JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Pax homínida. Una aproximación imperfecta a la evolución humana", en *Op. Cit.* p. 74.

violencia producto de imbricaciones entre la naturaleza y la cultura³³⁷. Es con el filósofo contractualista Thomas Hobbes con quien se fundamenta ontológicamente el carácter natural violento de los seres humanos.

Para Hobbes, el carácter ontológico de los seres humanos se reduce a un estado natural marcado por el instinto de conservación, lo que conlleva un constante enfrentamiento con los otros individuos de su especie, generando violencia y guerra³³⁸. Hobbes sostiene, que este “*Estado de la naturaleza*” fue una época en la que los grupos humanos no disponían de una instancia de poder superior que los rigiera, por lo que la tendencia natural a la violencia era la que sostenía las relaciones entre ellos, manteniéndolos en una constante “guerra de todos contra todos”³³⁹. A este tenor, afirma Hobbes que

Por consiguiente, todo aquello que es consustancial a un tiempo de guerra, durante el cual cada hombre es enemigo de los demás, es natural también en el tiempo en que los hombres viven sin otra seguridad que la que su propia fuerza y su propia invención pueden proporcionarles. En una situación semejante no existe oportunidad para la industria, ya que su fruto es incierto; por consiguiente no hay cultivo de la tierra, ni navegación, ni uso de los artículos que pueden ser importados por mar, ni construcciones confortables, ni instrumentos para mover y remover las cosas que requieren mucha fuerza, ni conocimientos de la faz de la tierra, ni cómputo del tiempo, ni artes, ni letras, ni sociedad; y lo que es peor de todo, existe continuo temor y peligro de muerte violenta; y la vida del hombre es solitaria, pobre, tosca, embrutecida y breve.³⁴⁰

Consecuentemente, el hombre se convierte en un depredador del propio hombre, en su lucha por su autoconservación, como afirma la locución latina “*homo homini lupus*” la cual Hobbes apropia en su obra “*De Cive*” de 1642. Al no haber una norma o autoridad que regule la convivencia entre los seres humanos, es necesario hacer un pacto para entregar sus derechos naturales a una instancia superior o autoridad, en este caso el Estado, al Leviatán, para que la especie humana sobreviva³⁴¹. En este mismo sentido,

³³⁷ *Ibidem.* p. 75.

³³⁸ HOBBS, T. *Leviatán: o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. México: FCE - Fondo de Cultura Económica, 2017. p. 124.

³³⁹ *Ibidem.* p. 125.

³⁴⁰ *Ibidem.* pp. 125-126.

³⁴¹ *Ibidem.* p. 129-140.

Kant sostiene que la razón práctica obliga a los seres humanos a renunciar al estado de guerra en favor de la paz.

Por otra parte, para la matriz ontológica positiva los seres humanos son esencialmente buenos y pacíficos. Jean-Jacques Rousseau en su obra “*Emilio o de la educación*” explica que el ser humano está orientado naturalmente al bien, pues nace libre y bueno, pero la sociedad, mediante la educación y la propiedad privada de los bienes, lo corrompen y lo vuelven egoísta y al final violento.

Esta perspectiva ontológica en Rousseau está enmarcada en su visión del mundo, que por un lado parte de la *tradición*, apoyándose en la tesis del buen salvaje, en donde el hombre vivía en armonía con la naturaleza como pastor nómada y, por otro lado, en la *modernidad* en donde los seres humanos viven en constante conflicto producto de la riqueza, el egoísmo y la propiedad privada. El ser humano es ontológicamente bueno, pero es la sociedad, principalmente la capitalista, quien lo corrompe, pues enseña a las personas a acumular; sociedad en donde los individuos luchan y compiten por mantener sus privilegios, su riqueza y sus posesiones.

En su obra “El Emilio”³⁴² describe como la educación debe estar fundamentada en seguir los preceptos de la naturaleza. La educación natural que pretende Rousseau tiene como finalidad proteger al niño de la sociedad de su tiempo que busca reproducir en ellos los modelos de los adultos, con sus vicios y sus taras. Rousseau proclama la bondad natural de las personas, por lo cual busca educar a Emilio fuera de ciudad, en el campo, para protegerlo de los prejuicios sociales.

En este mismo contexto, afirma Karl Marx en la sexta tesis sobre Feuerbach que “la esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales”³⁴³. Por lo que se puede inferir que el egoísmo y la violencia del ser humano está determinada no por su naturaleza sino por un factor externo como es la cultura propia de la sociedad capitalista, cimentada sobre la competencia y la avaricia que provoca desigualdad, odio y resentimiento en quienes no gozan de sus privilegios.

³⁴² ROSSEAU, J. J. *Emilio o la educación*, Córdoba, Argentina: El Cid Editor, 2004.

³⁴³ MARX, C. y ENGELS, F. *Obras escogidas en tres tomos*, Instituto de Marxismo-Leninismo adjunto al Comité Central del Partido Comunista de la Unión Soviética ed. Vol. 1 Moscú: Editorial Progreso, 1973. pp. 7-10.

Al deconstruir estas matrices ontológicas, desde el paradigma de la complejidad, se puede precisar que las dos tienen en cuenta lo que Edgar Morin determina como la unidualidad del ser humano, “un ser plenamente biológico y plenamente cultural”³⁴⁴, pero fragmentando esta unidualidad, propia de las entidades humanas, para resaltar su bondad o maldad en una de sus dimensiones (biológica o cultural) en detrimento y contraposición con la otra. En la matriz ontológica negativa se resalta, desde la dimensión biológica, el carácter violento de las entidades humanas y se deja a la dimensión cultural la función de mantener la paz y la armonía en la sociedad, restringiendo las inclinaciones naturales de los individuos hacia la guerra y; en la matriz ontológica positiva se pone el énfasis en la bondad biológica de las personas y se desenmascara la dimensión cultural, en este caso el ethos cultural violento propio del sistema capitalista, como el causante de las situaciones de conflicto y violencia entre los seres humanos. A este respecto, Edgar Morin plantea que

La Ontología de Occidente estaba fundada sobre entidades cerradas, como ser la sustancia, la identidad, la causalidad (linear), el sujeto, el objeto. Esas entidades no se comunicaban entre ellas, las oposiciones provocaban la repulsión o la anulación de un concepto por el otro (como sujeto/objeto); la «realidad» podía entonces ser englobada mediante ideas claras y distintas.³⁴⁵

En estas matrices ontológicas se vislumbra, lo que Francisco Muñoz y Juan Manuel Jiménez denominan, una “disonante ‘fascinación’ por la violencia”³⁴⁶, ya sea poniendo el acento en la propensión natural del ser humano o en la incitación a ella producto del contexto sociocultural. De esta manera, se puede comprender ontológicamente, porque la violencia se constituyó en Occidente en un medio para construir y alcanzar la paz, como sostiene la locución latina “*si vis pacem para bellum*”. Esto lleva a suponer erróneamente, que la única manera de alcanzar la paz y generar una convivencia armónica entre los seres humanos y de estos con la naturaleza y con el mundo, pasa necesariamente por el conflicto, la violencia o la guerra; postulado propio del paradigma cartesiano de la simplicidad, que se fundamenta en la yuxtaposición y en la reducción, como se analizó en epígrafes anteriores.

³⁴⁴ MORIN, E. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, Op. Cit. p. 22.

³⁴⁵ MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*, Op. Cit. p. 51.

³⁴⁶ MUÑOZ, F. A. y JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Desfragmentar, o armonizar, al ser humano desde la perspectiva compleja de la investigación para la paz", Op. Cit. p. 71.

Partiendo del paradigma de la complejidad, se ve la urgencia de realizar un viraje ontológico, para despojar a las entidades humanas de su carácter esencialmente polemológico y de su sentido metafísico, y poder centrarlo en lo que es verdaderamente humano como es su carácter diverso y complejo. Este viraje ontológico se enfoca desde el pensamiento complejo en “una ontología humana y humanizada, basada en seres reales”³⁴⁷. De esta manera, se puede plantear las bases para la construcción de una educación para la paz, que se centre en el reconocimiento de la condición humana como una entidad única, diferente y por tanto diversa biológica y culturalmente³⁴⁸.

2.2.2. Reconstrucción alternativa de una ontología dialógica e imperfecta desde la fragilidad humana y sus implicaciones en la educación para la paz

Desde la perspectiva metodológica reconstructiva se plantea como alternativa, una tercera matriz ontológica centrada en la unidualidad de las entidades humanas y por tanto fundamentada en el principio dialógico propio del paradigma de la complejidad. Una ontología dialógica e imperfecta, que no yuxtapone la maldad sobre la bondad, ni lo biológico sobre lo cultural. Una ontología en donde las dimensiones biológicas y culturales se complementan armónicamente, pero también se contraponen antagónicamente en un continuo equilibrio dinámico. A partir de ella se puede afirmar que los seres humanos no son ni buenos ni malos por naturaleza, sino imperfectos, contingentes, frágiles y vulnerables y, por tanto, necesitados del cuidado y cooperación de los otros en una continua relación intersubjetiva.

Esta ontología dialógica, desde la perspectiva del pensamiento complejo es sin duda humana, porque parte de la imperfección y la fragilidad de la condición humana conjugado los aspectos positivos y negativos, los aciertos y desacierto, la armonía y el conflicto que caracterizan las relaciones intersubjetivas³⁴⁹. Es el reconocimiento de la fragilidad humana, producto de la diferencia y la diversidad sustancial que la caracteriza, lo que genera en los seres humanos comportamientos cooperativos y solidarios, pero también conflictivos y violentos con las otras entidades humanas o no humanas, porque

³⁴⁷ *Ibidem.* p. 71.

³⁴⁸ MORIN, E. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, *Op. Cit.* p. 18.

³⁴⁹ MUÑOZ, F. A. y JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Desfragmentar, o armonizar, al ser humano desde la perspectiva compleja de la investigación para la paz", *Op. Cit.* p. 71

Tanto la paz como la violencia son construcciones culturales, históricas y por tanto, contingentes. Desde una perspectiva compleja que permite el reconocimiento de la convivencia de aspectos aparentemente antagónicos, en los seres humanos conviven, como ya he expresado anteriormente, comportamientos cooperativos y egoístas, altruistas y codiciosos, pacíficos y violentos.³⁵⁰

Por consiguiente, la fragilidad y la vulnerabilidad de los seres humanos se constituyen en una característica esencial que los hacen fuertes y frágiles a la vez. Esto debido a que al reconocerse y aceptarse como seres frágiles y necesitados crean vínculos intersubjetivos de cooperación y solidaridad para enfrentar las situaciones de conflicto y violencia propias del medio natural en el que se desarrolla, buscando siempre una convivencia armónica y en paz con su entorno³⁵¹.

En consecuencia, se puede afirmar que la supervivencia de los seres humanos en el devenir histórico, marcado en muchas ocasiones por la violencia, ha sido producto de la búsqueda de equilibrios dinámicos, en una constante tensión entre una convivencia armónica y una convivencia conflictiva. La fragilidad no significa debilidad, ya que la cooperación y a solidaridad, que se generan gracias a ella, es la fortaleza de los seres humanos y se constituye en un medio para construir la paz imperfecta. A este respecto, Francisco Muñoz y Beatriz Molina, afirman que “la paz es una práctica y una realidad social a lo largo de toda la historia de la humanidad, que se ha convertido en un instrumento para evaluar y promocionar el bienestar, el equilibrio y la armonía, de las sociedades”.³⁵²

Humberto Maturana hace referencia a este planteamiento al afirmar que el origen de lo humano se sustenta sobre la cooperación y la paz y no sobre la agresión o la violencia³⁵³, gracias a que el sistema cultura matríztico, caracterizado por el respeto, la confianza y la

³⁵⁰ JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Evolución humana y paz. Una aproximación desde la teoría y la práctica", *Op. Cit.* p. 25.

³⁵¹ MUÑOZ, F. A. y JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Desfragmentar, o armonizar, al ser humano desde la perspectiva compleja de la investigación para la paz", *Op. Cit.* pp. 67-68.

³⁵² MUÑOZ, F. A. y MOLINA RUEDA, B. "Estudio e Investigación de la Paz", en *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*, editado por MUÑOZ F. A., MOLINA RUEDA B. y JIMÉNEZ BAUTISTA F., Granada: Universidad de Granada, 2003, p. 35.

³⁵³ MATURANA, H. *El sentido de la humano*, *Op. Cit.* p. 274.

aceptación mutua, está en la base de la evolución humana³⁵⁴. Por otra parte, Juan Manuel Jiménez Arenas, en su planteamiento sobre la *Pax homínida*³⁵⁵, la define como

el reconocimiento de los comportamientos altruistas, cooperativos y filantrópicos (hoy considerados pacíficos) de nuestros antepasados, que han sido fundamentales para los sucesivos éxitos evolutivos de nuestra familia porque han contribuido al desarrollo de las potencialidades humanas, las del pasado y las del presente, y que, ante la vorágine violentológica, es necesario recuperar porque también contribuyen a performar nuestra identidad pacífica.³⁵⁶

De ahí que, el proceso evolutivo de los seres humanos se puede caracterizar ontológicamente, no por la violencia sino por la cooperación, el altruismo y la filantropía, lo que ha contribuido a la subsistencia de la especie a pesar de su fragilidad y vulnerabilidad. La influencia de las ontologías negativas son las que han puesto un sesgo polemológico al devenir histórico de las entidades humanas³⁵⁷.

También se pueden encontrar rasgos de esta ontología dialógica, que es fundamentalmente humana por estar relacionada con las personas reales y no simplemente con entes metafísicos, en filósofos como Martín Heidegger quien sostiene que el principio originario del ser humano, en cuanto “ser en el mundo”, es el cuidado³⁵⁸. Pues, el ser humano, en cuanto “*Dasein*”, es un ser con los otros de quienes toma y procura cuidado. Para Heidegger el cuidado es un “fenómeno ontológico-existencial fundamental”³⁵⁹. A este respecto, se puede resaltar la propuesta del chileno Manfred Max-Neeff, sobre las potencialidades o necesidades humanas para el desarrollo de las capacidades de ser, tener, hacer y estar de las personas, con las cuales pueden gestionar sus dinámicas sociales de una manera pacífica³⁶⁰. De igual manera, la teoría sobre las

³⁵⁴ *Ibidem*. pp. 273-275.

³⁵⁵ JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Pax homínida. Una aproximación imperfecta a la evolución humana", en *Op. Cit.*; JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Evolución humana y paz. Una aproximación desde la teoría y la práctica", *Op. Cit.*; MUÑOZ, F. A. y JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Desfragmentar, o armonizar, al ser humano desde la perspectiva compleja de la investigación para la paz", *Op. Cit.*

³⁵⁶ JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Pax homínida. Una aproximación imperfecta a la evolución humana", en *Op. Cit.* p. 93.

³⁵⁷ MUÑOZ, F. A. y JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Desfragmentar, o armonizar, al ser humano desde la perspectiva compleja de la investigación para la paz", *Op. Cit.* p. 68.

³⁵⁸ COMINS MINGOL, I., PARIS ALBERT, S. y MARTÍNEZ GUZMÁN, V. "Hacer las paces imperfectas: entre el reconocimiento y el cuidado", en *Op. Cit.* p. 115-116.

³⁵⁹ HEIDEGGER, M. *El ser y el tiempo*, Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1971. p. 216.

³⁶⁰ MAX-NEEF, M., ELIZALDE, A. y HOPENHAYN, M. *Desarrollo a escala humana*, Uruguay: Nordan Comunidad, 1993.

capacidades humanas desarrolladas por Amartya Sen y Martha Nussbaum, las cuales están fundamentadas sobre una ontología humana para el desarrollo de las personas, ya no desde un deber ser sino desde lo que son capaces de hacer y ser las personas y las oportunidades que tiene para poder realizarlo³⁶¹.

Esta deconstrucción-reconstrucción ontológica que se ha planteado desde la perspectiva del pensamiento complejo, presenta desafíos para la construcción de una educación para la paz, la cual debe partir de la fragilidad humana y de su carácter ontológico cooperativo y solidario. Ante todo, debe ser una educación centrada en la condición humana más que en las áreas disciplinares que fragmentan el conocimiento y limitan el cambio y la construcción de la paz³⁶². Edgar Morin sostiene en su libro *“Los siete saberes para la educación del futuro”* que

La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano.³⁶³

Edgar Morin afirma que la educación debe fundamentarse en la unidad y en la diversidad de las entidades humanas, sin que una anule a la otra porque, como se ha planteado en esta tesis doctoral, lo inherente al ser humano no es el conflicto sino su diferencia y la diversidad, puesto que “la diversidad no está solamente en los rasgos psicológicos, culturales y sociales del ser humano. Existe también una diversidad propiamente biológica en el seno de la unidad humana. [...] Es la unidad humana la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades”³⁶⁴.

Consecuentemente, la educación para la paz, que parte de este postulado, tiene su impronta en el reconocimiento recíproco de la condición humana desde su unidualidad, que conecta lo biológico con lo cultural, así como con la fragilidad y vulnerabilidad que lo vincula con su carácter intersubjetivo. La educación, por consiguiente, debe ser una

³⁶¹ SEN, A. *Desarrollo y libertad*, Barcelona: Paidós, 2000.; NUSSBAUM, M. *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Op. Cit.

³⁶² TUVILLA RAYO, J. *Cultura de paz: fundamentos y claves educativas*, Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2004b. p. 100.

³⁶³ MORIN, E. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, Op. Cit. p. 18.

³⁶⁴ *Ibidem*.p. 23.

tarea humana que se enfoca en el aprendizaje, mediante el diálogo y la comunicación performativa, para comprender la realidad muchas veces violenta y conflictiva, y de esta manera desarrollar todas las capacidades y potencialidades en el educando y en la sociedad; en la búsqueda de un cambio que favorezca la construcción de la paz de una manera creativa y dinámica. Una educación para la paz que se debe caracterizar, como sostiene José Tuvilla Rayo, por tres formas de relación³⁶⁵:

1. *Dialógica o comunicativa*, que construya el conocimiento y lo comparta. Se plantea, por consiguiente, una educación performativa que de razón de lo que hace, dice y enseña, teniendo en cuenta la humanidad común y la diversidad cultural connatural a todo ser humano. Una educación basada en el diálogo, en el sentido socrático, que escudriñe y tome conciencia de la realidad común y diversa en donde se construye el conocimiento, como un aporte a la búsqueda de la paz que, aunque imperfecta y en proceso contribuye a la convivencia pacífica. Una educación que potencie las capacidades comunicativas de los seres humanos para llegar a acuerdos frente a las discrepancias, divergencias y conflictos que se generan en el reconocimiento de la fragilidad de las relaciones humanas, por su diferencia y diversidad.
2. *Igualitaria*, que reconozca la diferencia y diversidad de los seres humanos como fuente de respeto de su dignidad e integridad. Una educación que se fundamente en el reconocimiento recíproco de los seres humanos y que luche por mantener esa reciprocidad frente a los menosprecios propios de la situación violenta; porque la violencia, como afirma Vicent Martínez Guzmán, “*rompe la reciprocidad de las acciones humanas porque hace que algunos provoquen el sufrimiento (subfero) de otros y otras*”³⁶⁶.
3. *Contextual o histórica*, que contribuya a la construcción de la paz desde la realidad tanto de educandos como de educadores. La educación para la paz es una educación contextualizada en una realidad de violencia y conflicto, pero no es una educación para la violencia sino para la *noviolencia*, para la construcción de una convivencia pacífica³⁶⁷. Pues, como se ha sostenido desde la propuesta ontológica dialógica, los seres humanos no son violento por naturaleza sino seres en constante

³⁶⁵ TUVILLA RAYO, J. *Cultura de paz: fundamentos y claves educativas*, Op. Cit. p. 100.

³⁶⁶ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, Op. Cit. p. 88.

³⁶⁷ *Ibidem*. pp. 85-86.

tensión entre la armonía y el conflicto, entre la cooperación y el egoísmo. Precisamente, en esta búsqueda de un equilibrio dinámico, es en donde la educación para hacer las paces fundamenta su praxis educativa. Es una educación que tiene en cuenta la fuerza vital propia de los seres humanos, que como sostiene Hannah Arendt es imprevisible³⁶⁸, porque puede ejercerse de manera negativa generando violencia o, por el contrario, de manera positiva empoderando pacíficamente a las personas desde la toma conciencia de la fragilidad propia de la condición humana.

En conclusión, la deconstrucción de las ontologías que centran su atención en la violencia ya sea a nivel biológico o cultural, y la reconstrucción de una ontología dialógica e imperfecta, que centra su atención en la fragilidad y vulnerabilidad del ser humano, así como en los comportamientos cooperativos y solidarios que lo han fortalecido y sostenido en su proceso de evolución, conlleva retos y desafíos para la construcción de una cultura para hacer las paces desde la educación. El principal de ellos, como sostiene Edgar Morín, es hacer que la educación del futuro se centre en la condición humana como producto de la complejidad, y de esta manera, reconocer a las entidades humanas como seres únicos y diversos con potencialidades y capacidades para la construir una convivencia armónica. Por consiguiente, afirma Vincent Martínez Guzmán que

*las capacidades humanas para hacer las paces son más “naturales” o si no se quiere usar esta terminología, más básicas u originarias, que las capacidades para ejercer la violencia. Precisamente las capacidades para ejercer las diferentes formas de violencia rompen las diversas maneras que los seres humanos tenemos de hacer las paces, porque las presuponen.*³⁶⁹

Una educación dialógica que busque empoderar pacíficamente a las personas para que utilicen su poder no para la violencia sino para la paz y, de esta manera, potencie sus capacidades para llegar a acuerdos mediante el diálogo y la concertación, respetando la diferencia y la diversidad tanto de las personas como de la naturaleza y del mundo. Una educación para hacer las paces que parta, en primer lugar, empoderando pacíficamente al docente como agente primordial de la formación de las nuevas generaciones para que, en

³⁶⁸ ARENDT, H. *La condición humana*, Barcelona: Paidós, 1993.

³⁶⁹ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, Op. Cit. p. 90-91.

medio de la violencia del contexto social, reconozcan recíprocamente la dignidad e integridad de los otros, como base fundamental de una cultura de paz.

2.3. El empoderamiento pacifista desde el *habitus* de la paz: deconstruir la violencia para reconstruir las potencialidades y capacidades humanas

La violencia ha estado presente a lo largo del devenir histórico de las entidades humanas, por lo que se puede afirmar que ella se constituye en una respuesta a la complejidad de una realidad social, que desconoce y menosprecia la diferencia y la diversidad de los seres humanos generando una convivencia conflictiva, rompiendo con el equilibrio dinámico de una convivencia armónica³⁷⁰. El giro epistemológico y ontológico que se ha desarrollado, a partir de los postulados de la paz imperfecta de Francisco Muñoz y la filosofía para hacer las paces de Vicent Martínez Guzmán, centran su atención en una nueva manera de acceder al conocimiento y de concebir a los seres humanos, ya no desde la violencia y la guerra sino desde la paz, la armonía, la cooperación y la solidaridad. Pues, se ha constatado que, a lo largo de la evolución humana, a pesar de que la violencia ha estado presente en las relaciones humanas, la mayoría de los conflictos generados producto de ella se han solucionado de una manera pacífica³⁷¹.

La violencia se produce por el no reconocimiento y el menosprecio a las entidades humanas, privándolas del desarrollo de sus capacidades y potencialidades como seres únicos, diferentes y diversos. A partir de la teoría del reconocimiento recíproco de Axel Honneth, desarrollada en el primer capítulo de esta tesis doctoral, y los planteamientos sobre la violencia de Johan Galtung, se puede dilucidar la manera como la violencia se genera por el no reconocimiento de la dignidad e integridad de las entidades humanas, de forma que: el menosprecio a su integridad física se constituye en una *violencia directa*; el menosprecio de sus derechos y, en consecuencia, su exclusión social en una *violencia estructural* y; el menosprecio y degradación de sus distintas formas de vida en una *violencia cultural*.

³⁷⁰ MUÑOZ, F. A. *La paz imperfecta*, *Op. Cit.* p. 30.

³⁷¹ JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Pax homínida. Una aproximación imperfecta a la evolución humana", en *Op. Cit.* p. 92.; JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Evolución humana y paz. Una aproximación desde la teoría y la práctica", *Op. Cit.* p. 17.

Por consiguiente, se hace necesaria una deconstrucción de la violencia para poder reconstruir una cultura de paz y así empoderar pacíficamente a las personas devolviéndoles su poder para desarrollar sus capacidades humanas para la convivencia pacífica mediante el reconocimiento de su dignidad e integridad.

La violencia es una calamidad que agobia a gran parte de la población mundial. En el contexto colombiano es una realidad agobiante, que ha permeado toda la sociedad y hasta la misma escuela, por lo que generar espacios pacíficos por medio de la educación es una prioridad en este tiempo de posconflicto. Para poder lograrlo, se hace necesario empoderar a los docentes para que, con su testimonio, su lucha y su poder ayuden a transformar la realidad de sus estudiantes y con ellos de la sociedad por medio de la educación.

Por consiguiente, el empoderamiento pacifista desde la educación para la paz consiste en crear las condiciones y oportunidades para que las personas que ha sufrido y sufren menosprecio y no son reconocidos en su identidad e integridad como seres únicos y diversos, se conviertan en sujetos de su propio empoderamiento. De esta manera, afirma Gerardo Pérez Viramontes, “Sería una forma de aplicar los tres ámbitos de reconocimiento de Axel Honneth, el del cuerpo para recuperar la confianza en sí mismo, el de los derechos para recuperar el autorrespeto y el de las propias formas de vida para recuperar la autoestima”³⁷². Pues como sostiene Vicent Martínez Guzmán, la educación, que etimológicamente indica guiar, conducir, 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 ello³⁷³.

2.3.1. Deconstrucción de la violencia en la sociedad y en la escuela

El preámbulo de la constitución de la UNESCO declara que “Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los

³⁷² PÉREZ VIRAMONTES, G. *Construir paz y transformar conflictos: algunas claves desde la educación, la investigación y la cultura de paz*, Guadalajara: ITESO - Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2018. p. 12.

³⁷³ *Ibidem*. p. 10-12.

baluartes de la paz³⁷⁴. La violencia, al ser una construcción social producto de las relaciones humanas, que desconoce la diferencia y la diversidad, se puede y se debe deconstruir y desaprender³⁷⁵, para generar una cultura de paz, como alternativa reconstructiva frente a las diversas situaciones que causan dolor y sufrimiento a las personas, a la naturaleza y al mundo. Es desaprender la cultura de la violencia, en el sentido de rescatar y recobrar las capacidades y potencialidades que se han dejado a un lado para poder sobrevivir en medio de la violencia y la guerra. Por eso, sostiene Vicent Martínez Guzmán, que es necesario hacer una autocrítica de la racionalidad moderna que ha centrado su praxis (teoría y práctica) en un enfoque polemológico y violentológico de la realidad, olvidando los esfuerzos de paz que han marcado el devenir evolutivo e histórico de los seres humanos³⁷⁶.

En epígrafes anteriores, se ha deconstruido la concepción ontológica que considera a los seres humanos como violentos por naturaleza y se ha fundamentado, desde el pensamiento complejo, que la violencia es un producto cultural por la ruptura del equilibrio dinámico entre una convivencia armónica y una convivencia conflictiva. Equilibrio dinámico que se cimenta en una ontología dialógica, en el que las entidades humanas desde su unidualidad buscan una convivencia pacífica, en cooperación y solidaridad intersubjetiva con las demás entidades humanas, ante la toma de conciencia de su fragilidad y vulnerabilidad. Consecuentemente, se puede concluir que la violencia coexiste con los seres humanos y es una respuesta a la realidad compleja y conflictiva con la que tienen que sortear para ser reconocidos como seres únicos y diversos³⁷⁷. A este respecto, sostiene Mariela Sánchez Cardona que se debe

[...] posicionar al individuo como un ser humano universal, que no necesita negar su singularidad, sino, enaltecerla como parte necesaria de la vida. La diferencia no implica necesariamente violencia. La existencia de la individualidad no depende de la competencia o rivalidad con los demás. Por lo

³⁷⁴ UNESCO "Textos fundamentales - Edición 2020", 2020, consultado agosto 1, 2020, http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=21647&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

³⁷⁵ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, Op. Cit. p. 102.

³⁷⁶ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Filosofía para hacer las paces*, Op. Cit.; MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, Op. Cit.

³⁷⁷ MUÑOZ, F. A. y BOLAÑOS CARMONA, J. *Los habitus de la paz: Teorías y prácticas de la paz imperfecta*, Op. Cit. p. 30.

tanto, el choque de los individuos desaparece una vez que se reconoce el principio de la diversidad basada en la unidad.³⁷⁸

Como se apuntaba en el primer capítulo de esta tesis doctoral, visibilizar y denunciar críticamente las situaciones de violencia a nivel global, regional o nacional, en este caso en la realidad colombiana, es un primer paso en la búsqueda de alternativas para la construcción de una cultura para hacer las paces. Es precisamente, en esta denuncia y deconstrucción de la violencia en donde la educación para la paz tiene un papel protagónico, pues por medio de ella, se puede desaprender la cultura violenta y aprender el respeto por la diversidad, desde un reconocimiento recíproco de la dignidad e integridad de las personas para el desarrollo de sus potencialidades y capacidades, como base del empoderamiento pacifista³⁷⁹.

La etimología del término violencia, que se resaltaba en el primer punto de este capítulo, tiene que ver con la fuerza y el poder en el actuar, pero también la raíz latina *vis* connota vida, por lo que Vincent Martínez Guzmán afirma que violencia sería “hacer algo [...] con mucha fuerza, incluso con fuerza vital, ejerciendo el poder”³⁸⁰. Pero la violencia, como fuerza vital ha sobrepasado y deshumanizado a las personas dominándolos, causando dolor y sufrimiento a otros y destruyendo tanto las relaciones sociales como el equilibrio dinámico entre los seres.

Entonces la violencia, el uso de la fuerza, el ejercicio de nuestros poderes o capacidades, se convierten en algo negativo que puede hacer que nos destruyamos unos y unas a otros y otras. Es en estos casos cuando se muestra que unos tienen más poder que otros y otras que resultan desapoderados, marginados, excluidos y hasta eliminados. Es así como aparece la violencia que lejos de expresar su raíz de fuerza vital, va contra la vida misma, haciendo un uso destructivo del poder.³⁸¹

³⁷⁸ SÁNCHEZ CARDONA, M. *Educación para la Cultura de la Paz. Una Aproximación Psicopedagógica*, *Op. Cit.* p. 24.

³⁷⁹ MUÑOZ, F. A. y JIMENEZ ARENAS, J. M. "Paz imperfecta y empoderamiento pacifista", en *Diversas miradas. Un mismo sentir: Comunicación, Ciudadanía y Paz como retos del siglo XXI*, editado por CABELLO TIJERINA, P. y MORENO ARAGON, J., México: Plaza y Valdés, 2015, p. 53.

³⁸⁰ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, *Op. Cit.* p. 87.

³⁸¹ *Ibidem.* p. 88.

Por lo tanto, se puede sintetizar, como afirman los investigadores Francisco Jiménez y Álvaro González, que la violencia es “el daño físico o emocional que de manera intencional se hace a una persona por parte de otros seres humanos, el comportamiento violento es el resultado de la interacción entre la agresividad natural y la cultura”³⁸². Johan Galtung, va mucho más allá y reconoce que la violencia no solo se manifiesta en la agresión directa hacia una persona, afectándola física o psicológicamente, sino que esta violencia se ha institucionalizado y se ha naturalizado en la propia cultura.

Violencia directa, deliberadamente dirigida a insultar las necesidades básicas de otros (incluida la naturaleza); violencia estructural, que incorpora esos insultos a las estructuras sociales y mundiales en forma de explotación y represión, y violencia cultural, que se refiere a los aspectos de la cultura (como religión y lenguaje), que legitiman violencia directa y estructural.³⁸³

En consecuencia, la violencia es un desconocimiento y menosprecio que afecta directa, estructural y culturalmente a las entidades humanas, privándolas del desarrollo de sus capacidades y potencialidades como seres únicos, diferentes y diversos.

La siguiente tabla refleja la imbricación que existe entre los tipos de menosprecio que plantea Axel Honneth en su teoría sobre el Reconocimiento Recíproco y la clasificación de la violencia que propone Johan Galtung.

Tabla 2. Tipos de menosprecio según A. Honneth y clasificación de la violencia de J. Galtung

Tipos de Menosprecio en la teoría del Reconocimiento Recíproco de Axel Honneth³⁸⁴	Los tipos de violencia según Johan Galtung³⁸⁵
<p><i>La humillación física:</i></p> <p>“Aquellas formas de menosprecio práctico en las que a un hombre se le retiran violentamente todas las posibilidades de libre disposición de su cuerpo, representan el modo elemental de una humillación</p>	<p><i>Violencia Directa:</i></p> <p>“aquellas situaciones de violencia en que una acción causa un daño directo sobre el sujeto destinatario, sin que haya apenas mediaciones que se interpongan entre el inicio y el destino de las</p>

³⁸² JIMÉNEZ, F. y GONZÁLEZ, A. *Colombia: un mosaico de conflictos y violencias para transformar*, España: Editorial Dykinson, 2013. p. 34.

³⁸³ GALTUNG, J. *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*, Madrid: Tecnos, 1995. p. 69.

³⁸⁴ HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento*, Op. Cit.

³⁸⁵ GALTUNG, J. *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*, Op. Cit.; LÓPEZ MARTÍNEZ, M. *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Op. Cit.

<p>personal. El fundamento de esto es que cualquier intento de apoderarse del cuerpo de una persona contra su voluntad, sea cual sea el objetivo buscado, provoca un grado de humillación, que incide destructivamente en la autorreferencia práctica de un hombre con más profundidad que las demás formas de menosprecio; ya que lo específico en tales formas de lesión física, como ocurre con la tortura o en la violencia, lo constituye no el dolor corporal sino su asociación con el sentimiento de estar indefenso frente a la voluntad de otro sujeto hasta el arrebató sensible de la realidad.”³⁸⁶</p>	<p>mismas. Es una relación entre entidades humanas (personas, grupos, etnias, instituciones, estados, coaliciones, etc.) de violencia, siguiendo un proceso sujeto-acción-objeto, sin que casi nada obstaculice la ejecución del mismo. En consecuencia, para evitarla bastaría con que el sujeto o los sujetos que deciden ejecutarla decidieran en sentido contrario.”³⁸⁷</p>
<p><i>La privación de derechos y la exclusión social:</i></p> <p>“Si determinados derechos se le sustraen sistemáticamente, eso se liga implícitamente con una declaración que no se le considera como a los demás miembros de la sociedad, responsable en igual medida. Lo específico en tales formas de menosprecio, como se presentan en la desposesión de derechos o en la exclusión social, no consiste solamente en la limitación violenta de la autonomía personal, sino en su conexión con el sentimiento de no poseer el estatus de un sujeto de interacción moralmente igual y plenamente valioso. [...] Por eso, la experiencia de la desposesión de derechos va unida a una pérdida de respeto de sí, por consiguiente, de la capacidad de referirse a sí mismo como sujeto de interacción legítimo e igual con los demás.”³⁸⁸</p>	<p><i>Violencia Estructural:</i></p> <p>“aquellos procesos de violencia en donde la acción se produce a través de las mediaciones institucionales o estructurales. Podría ser entendida como un tipo de violencia indirecta presente en la injusticia social y otras circunstancias, que, en definitiva, hacen que muchas de las necesidades de la población no sean satisfechas cuando, con otros criterios de funcionamiento y organización, lo serían fácilmente.”³⁸⁹</p>
<p><i>La degradación del valor social de formas de autorrealización:</i></p> <p>“La degradación evaluativa de determinado modelo de autorrealización, para quien lo soportó,</p>	<p><i>Violencia Cultural:</i></p> <p>“los aspectos de la cultura que aportan una legitimidad a la utilización del arte, religión, ciencia, derecho, ideología, medios de</p>

³⁸⁶ HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento, Op. Cit.* p. 161.

³⁸⁷ LÓPEZ MARTÍNEZ, M. *Enciclopedia de Paz y Conflictos, Op. Cit.* p. 1164.

³⁸⁸ HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento, Op. Cit.* pp. 162-163.

³⁸⁹ LÓPEZ MARTÍNEZ, M. *Enciclopedia de Paz y Conflictos, Op. Cit.* p. 1166.

<p>trae como consecuencia no poder referirse a su modo de vivir como algo a lo que, dentro de la comunidad, se le atribuye una significación positiva; con ello, para el singular con experiencia de tal desvalorización, se conjuga una pérdida en la autoestima personal, y, por consiguiente, de la oportunidad de poder entenderse como un ente estimado en sus capacidades y cualidades características. Lo que aquí se le arrebató a la persona en reconocimiento por el menosprecio es la aquiescencia social a una forma de autorrealización que él debe encontrar difícilmente con ayuda del aliento y de las solidaridades de grupo.”³⁹⁰</p>	<p>comunicación, educación, etc. que vienen a violentar la vida. Así, por ejemplo, se puede aceptar la violencia en defensa de la fe o en defensa de la religión. Dos casos de violencia cultural pueden ser: una religión que justifique la realización de ‘guerras santas’ o de atentados terroristas y la legitimidad otorgada al Estado para ejercer la violencia.”³⁹¹</p>
---	---

Fuente: Revisado de Axel Honneth, Johan Galtung y la Enciclopedia de Paz y Conflictos.

La violencia, actualmente, ha crecido de una manera desproporcionada e irracional, dejando marginación, hambre, desplazamientos, pobreza, conflictos bélicos tanto nacionales como transnacionales y mundiales, con su respectiva carga de muerte y destrucción³⁹². En el contexto colombiano ha permeado a todos los estamentos sociales producto del conflicto armado y del narcotráfico, lo que ha generado un *ethos* cultural violento que se reproduce en la cotidianidad de las relaciones personales, familiares y sociales.

Violencia escolar

La escuela no escapa a esta realidad violenta, la cual se reproduce en su interior en situaciones convivenciales, institucionales y pedagógicas. Rodrigo Parra en la investigación “*Atlántida aproximación al adolescente escolar colombiano*”³⁹³ resalta que la escuela reproduce la violencia social por su tendencia a la exclusión y al autoritarismo como medio de garantizar el orden, la disciplina y la seguridad dentro de las instituciones

³⁹⁰ HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento*, Op. Cit. p. 164.

³⁹¹ LÓPEZ MARTÍNEZ, M. *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Op. Cit. p. 1168.

³⁹² MUÑOZ, F. A. y MARTÍNEZ LÓPEZ, C. "Los habitus de la paz imperfecta", en *Op. Cit.* pp. 30-31.

³⁹³ PARRA, S. R. *Proyecto Atlántida: estudio adolescente escolar en Colombia*, Vol. Tomo I Bogotá: Fundación FES, 1995.

educativas; esta forma de control no previene sino más bien incrementa las agresiones entre estudiantes y en algunas ocasiones entre estudiantes y docentes o directivos.

En el entorno escolar se observa el incremento de situaciones violentas producto de fenómenos como el pandillismo, la delincuencia y el microtráfico de estupefacientes; así mismo, la realidad familiar, barrial y social violenta se reproduce en el contexto escolar en la manera como los estudiantes reaccionan ante discrepancias, controversias o situaciones de conflicto, de una forma violenta y no pacífica. Ante esta situación, se puede apreciar la dificultad que existe para construir una cultura de paz en la escuela, dificultad que no quiere decir imposibilidad, porque la violencia directa y la violencia estructural han invadido muchos de los escenarios escolares, interponiéndose y agudizando las relaciones conflictivas entre estudiantes, docentes, padres de familia y sociedad en general³⁹⁴.

Son muchas y variadas las causas que originan la violencia en los contextos escolares. Al analizar esta situación los investigadores David Johnson y Roger Johnson, en su libro "*Cómo reducir la violencia en las escuelas*"³⁹⁵, plantean tres causas o factores que inciden en la violencia escolar:

1. *Los cambios en los patrones vida en las familias y en la comunidad.* Ante la exigencia económica y laboral, muchos padres tienen que dejar a sus hijos con otras personas de su entorno familiar, con cuidadores y en muchas ocasiones solos, lo que propicia una ruptura con el vínculo de autoridad entre padres e hijos, generando actitudes de desobediencia, irrespeto, aislamiento y soledad. Esta situación se incrementa por factores como la separación de los padres, el maltrato físico, psicológico y sexual en los hogares, el desplazamiento forzado, el desempleo, la marginación y la situación de creciente pobreza en que viven muchos de los estudiantes, sobre todo de colegios públicos.
2. *La naturalización y normalización de la violencia en la sociedad.* Esta situación es alimentada por los medios de comunicación, que presentan e idealizan a personajes violentos como héroes y modelos a seguir, especialmente las

³⁹⁴ SÁNCHEZ CARDONA, M. *Educación para la Cultura de la Paz. Una Aproximación Psicopedagógica*, Op. Cit. p. 122.

³⁹⁵ JOHNSON, D. y JOHNSON, R. *Cómo reducir la violencia en las escuelas*, Buenos Aires: Paidós Educador, 1999. Citado por; SÁNCHEZ CARDONA, M. *Educación para la Cultura de la Paz. Una Aproximación Psicopedagógica*, Op. Cit. pp. 123-125.

narconovelas y los seriados en los cuales la violencia es la respuesta más normal ante cualquier conflicto³⁹⁶; las respuestas pacíficas son vistas como debilidad, pasividad o sumisión. A este respecto Vicent Fisas sostiene que

[...] La violencia se enseña y se aprende, es transmisible generacionalmente, es cosa de hombres, especialmente de chicos jóvenes, pero también de grupos, genera fascinación, diversión, puede estar asociada al uso de las armas y al negocio de la guerra, no necesariamente a las ideologías. Puede ser un medio para llegar a la gloria y al heroísmo, es una forma de comunicación y se ha habituado a vivir con ella y parece ser lo más natural del mundo.³⁹⁷

3. *El acceso fácil de los estudiantes a las armas y las drogas.* Este es uno de los factores que más incide en la violencia a nivel social; pero, al interior de las escuelas tiene sus secuelas producto del fenómeno del microtráfico. Esta situación induce, a que algunos estudiantes se conviertan en consumidores y en distribuidores de droga; por este motivo, en muchas ocasiones se tienen que armar para defenderse de situaciones de agresión y delincuencia dentro de las instituciones y en el entorno de los centros educativos.

Pero la violencia en la escuela no se puede explicar solamente por las relaciones familiares conflictivas o las problemáticas socioculturales que viven los estudiantes, también la institución escolar es generadora de violencia. Se puede constatar que, en algunas ocasiones (más común de lo que se reporta), los docentes y directivos en sus relaciones pedagógicas, como en sus relaciones interpersonales con los estudiantes, tienen actitudes y comportamientos violentos, como son el mal trato, la humillación, la agresión tanto física como psicológica, dentro del aula como fuera de ella. La violencia en estos casos se produce por una inadecuada manera de comunicación entre docentes y estudiantes o por el mal manejo del ejercicio del poder por parte de los docentes o directivos³⁹⁸.

Sin embargo, en muchas ocasiones, se evidencia claramente que cuando se ejerce dicha potestad inadecuadamente, lleva a conductas de egocentrismo, imposición,

³⁹⁶ FISAS ARMENGOL, V. *La paz es posible, una agenda para la paz del siglo XIX*, Barcelona: Plaza & Janés Editores, 2002. p. 60.

³⁹⁷ *Ibidem.* p. 58.

³⁹⁸ SÁNCHEZ CARDONA, M. *Educación para la Cultura de la Paz. Una Aproximación Psicopedagógica*, Op. Cit. p. 126.

explotación, adoctrinamiento, opresión, tiranía, humillación, entre otras, lo que incide negativamente en la ejecución de proyectos educativos, llevando a un aprendizaje más por imposición que por convicción.³⁹⁹

La escuela también es causante de otro tipo de violencia, que se podría denominar como “violencia simbólica”. Mediante la educación se reproduce el modelo social, se impone pautas de comportamiento, de sumisión a la autoridad y se asumen modelos culturales de una manera sutil, favoreciendo a las clases dominantes. Por consiguiente, la educación y la escuela se convierten en un mecanismo de violencia simbólica porque, como afirma Pierre Bourdieu, la transmisión cultural es fuente de violencia al reproducir el sistema social injusto⁴⁰⁰. Apunta este autor, que la praxis pedagógica “es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”⁴⁰¹. De esta manera, se imponen en las sociedades los modelos de desarrollo por medio de los modelos educativos que justifican la opresión y dominación que excluyen a unas clases sociales y las marginan, menospreciando su dignidad e integridad. Esta violencia simbólica sostiene la violencia estructural y fundamenta la violencia cultural como reconoce Johan Galtung⁴⁰². A este respecto, sostiene Rafael Lucio Gil que

Como consecuencia de esta violencia simbólica de los dirigentes máximos se produce un doble poder de victimización, en tanto las víctimas se convierten en victimarios reproductores de la violencia simbólica en su propio nivel. De alguna manera, esta doble victimización convierte a los docentes en actores directos violentados, a la vez que en ejecutores ingenuos de la violencia simbólica en sus estudiantes. Esta violencia simbólica de doble composición proporciona no solo actores sometidos al modelo económico, sino también al sistema político antidemocrático, al perder la capacidad de pensar distinto y disentir.⁴⁰³

³⁹⁹ ROMERO HERNÁNDEZ, A. *Hacia una pedagogía para la paz*, Bogotá: Fotolito Herbol Ltda., 2009. p. 59. Citado por; SÁNCHEZ CARDONA, M. *Educación para la Cultura de la Paz. Una Aproximación Psicopedagógica*, Op. Cit. p. 126.

⁴⁰⁰ BOURDIEU, P. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Op. Cit.

⁴⁰¹ *Ibidem*. p. 45.

⁴⁰² GALTUNG, J. *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Op. Cit.; GALTUNG, J. *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. Op. Cit.

⁴⁰³ LUCIO GIL, R. "Violencia simbólica y formación docente transformadora: P. Freire y la pedagogía del oprimido", en *La Formación de docente en América Latina: perspectivas, enfoques y Concepciones críticas*, editado por Torres Hernández, Rosa María y Lozano Flórez, Daniel, Chiapas: CLACSO, 2019, p. 223.

Esta realidad violenta presente en la escuela y por consiguiente en la educación, independientemente de donde se origine, reta al docente a empoderarse y así potenciar su sentido crítico tanto personal como institucional para transformar su praxis (teoría y práctica) pedagógica y liderar procesos pacíficos en esos escenarios donde la convivencia armónica se ve afectada por agresiones, violencias o conflictos. A este respecto, sostiene Mariela Sánchez Cardona, el rol del docente es significativo por dos razones:

la primera obedece 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 segunda es 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.⁴⁰⁴

Resumiendo, se puede apreciar desde la perspectiva metodológica deconstructiva que la violencia es una realidad compleja que afecta a los seres humanos en todos sus ámbitos de relación ya sea a nivel personal, social y familiar, y por consiguiente a nivel escolar. La violencia rompe con “la reciprocidad de las interacciones humanas [...] convierte a los otros y las otras en enemigos”⁴⁰⁵. Pero el ser humano, aunque vive en situaciones de violencia y conflicto no es un ser para la violencia, sino un ser complejo que busca potenciar sus capacidades humanas en un equilibrio dinámico para convivir en armonía y en paz. La educación se convierte en el instrumento para desaprender la cultura de la violencia y aprender a convivir pacíficamente, como lo manifiesta la llamada “*Declaración de Sevilla*” en sus conclusiones, cuando proclama

que la guerra y la violencia no son una fatalidad biológica. Podemos poner fin a la guerra y a los sufrimientos que conlleva No con esfuerzos aislados, sino llevando a cabo una acción común. Si cada uno de nosotros piensa que es posible, entonces es posible Si no, no vale la pena ni intentarlo Nuestros

⁴⁰⁴ SÁNCHEZ CARDONA, M. *Educación para la Cultura de la Paz. Una Aproximación Psicopedagógica*, Op. Cit. p. 125.

⁴⁰⁵ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, Op. Cit. p. 89.

antepasados inventaron la guerra. Nosotros podemos inventar la paz. Todos nosotros, cada uno en su sitio, tenemos que cumplir con nuestro papel.⁴⁰⁶

En conclusión, desaprender la violencia se constituye en un reto que se debe asumir desde la educación para la paz, lo cual implica comprometer y empoderar pacíficamente a los docentes, para que ejerzan su poder tanto personal como pedagógico, en transformar y potenciar las capacidades humanas de sus estudiantes, para la construcción de una cultura de paz que reconozca la diferencia y respete la diversidad, proyectado un futuro más pacífico, especialmente necesario y urgente, en estos tiempos de posconflicto que vive Colombia.

2.3.2. El empoderamiento pacifista desde el *habitus* de la paz: una reconstrucción del poder que contribuye a la construcción de una cultura para hacer las paces

La situación de violencia que vive la sociedad y que ha permeado a la escuela convirtiéndola en un espacio de reproducción de las injusticias sociales, desenmascara una realidad de menosprecio hacia los seres humanos generado por un *ethos* cultural violento, que se ha internalizado e incorporado en las personas, naturalizando la violencia como algo inexorable. Pierre Bourdieu denomina a esta realidad violenta incorporada en las entidades humanas, *habitus* o disposiciones que se adquieren en la convivencia social y se reproducen de una forma casi inconsciente⁴⁰⁷.

La violencia simbólica actúa a través de las mentes y de los cuerpos. El orden social se inscribe en la *hexis* corporal, [...] «Aprendemos por el cuerpo. El orden social se inscribe en los cuerpos a través de esta confrontación permanente, más o menos dramática, pero que siempre otorga un lugar destacado a la afectividad y, más precisamente, a las transacciones afectivas con el entorno social.» No se trata sólo de la «normalización ejercida por la disciplina de las instituciones», sino también de «la presión o la opresión, continuas y a menudo inadvertidas, del orden ordinario de las cosas los condicionamientos impuestos por las

⁴⁰⁶ HICKS, D. *Educación para la paz*, Madrid: Morata, 1993, p. 295. Citado por; MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, Op. Cit. p. 94.

⁴⁰⁷ BOURDIEU, P. *Meditaciones pascalianas*, Op. Cit.; BOURDIEU, P. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Op. Cit.

condiciones materiales de existencia, por las veladas conminaciones y la «violencia inerte» (como dice Sartre) de las estructuras económicas y sociales y los mecanismos por medio de los cuales se producen».⁴⁰⁸

La pregunta que surge ante estas situaciones de violencia que parecieran inexorables, es ¿cómo romper con esas estructuras violentas y que acciones individuales o colectivas tomar para trascender la violencia estructural que aprisiona a las entidades humanas? Para dar respuesta a este interrogante, se retomará los planteamientos que desde el constructivismo y la noción de *habitus* proponen Francisco Muñoz y Cándida Martínez López en su texto "*Los habitus de la paz imperfecta*"⁴⁰⁹.

Explican estos autores, que para percibir el impacto de las acciones que las personas, grupos, colectivos, asociaciones y organizaciones sociales (entre los que se puede contar a la escuela y los docentes) realizan para cambiar las condiciones sociales de violencia en las que se encuentran sumidas, se debe tomar distancia de los enfoques idealistas y estructuralistas que justifican la permanencia e inmovilidad de las estructuras sociales injustas; estructuras que propician la violencia y por consiguiente, dificultan y obstaculizan la posibilidad de su transformación por parte de los individuos o sujetos sociales, ya sea a nivel individual o colectivo, reduciendo el cambio social a un puro mecanicismo, en donde el cambio solo es viable si todo cambia producto de causas externa como guerras, revoluciones o desastres naturales⁴¹⁰.

Estas posturas estructuralistas, en donde podemos incluir la concepción de violencia estructural que plantea Johan Galtung, pueden llevar a la desesperanza y al desánimo de quienes desean realizar una transformación de las condiciones sociales; pues, pareciera que las estructuras son las que tienen el poder de determinar la realidad y poco pueden hacer los sujetos sociales para transformar o construir una realidad más pacífica y en armonía. Los sujetos sociales (personas, colectivos, asociaciones, organizaciones), frente a las estructuras injustas, opresoras y violentas se sienten y se experimentan desapoderados, marginados, excluidos, llegando incluso a ser invisibilizados,

⁴⁰⁸ BOURDIEU, P. *Meditaciones pascalianas*, *Op. Cit.* pp. 186-187. Citado por; FERNANDEZ, J. M. "La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica", en *Cuadernos de Trabajo Social*, Vol. 18, 2005 pp. 15-16. Disponible en: <http://www.enlinea.cij.gob.mx/Cursos/Hospitalizacion/pdf/PierreBourdieu.pdf>.

⁴⁰⁹ MUÑOZ, F. A. y MARTÍNEZ LÓPEZ, C. "Los habitus de la paz imperfecta", en *Op. Cit.* p. 37-49.

⁴¹⁰ *Ibidem.* pp. 37-38.

desaparecidos o asesinados⁴¹¹. Como sucede con el creciente incremento de amenazas y asesinatos contra líderes sociales en Colombia, en el actual tiempo de posconflicto que vive el país, como lo resalta el artículo de Cristian Llanos, Investigador del Banco de Datos de Derechos Humanos y Violencia Política del CINEP/PPP.

Michel Forst, Relator de Naciones Unidas sobre la situación de defensores de DD.HH., sostuvo en febrero de este año que Colombia es uno de los países más peligrosos del mundo para la defensa de los derechos humanos. De igual manera, el Programa no gubernamental de protección a defensores a Derechos humanos, Somos Defensores, reportó para el primer trimestre del año 2020 un aumento de 88% en las agresiones a las y los defensores y líderes sociales en relación con el mismo período del 2019, señalando en su más reciente boletín: “No es una casualidad, por el contrario, genera alerta después de la alta cifra de amenazas que se registró el año anterior, lo que podría indicar que estas se están concretando a través del asesinato”⁴¹².

Sin embargo, esta situación no ha amedrentado a muchos sujetos sociales y organizaciones que siguen apostando por el reconocimiento de una vida digna mediante la construcción de una sociedad más justa y menos violenta. Muchos han apostado por reconocer sus potencialidades y capacidades para enfrentarse a las estructuras injustas desde una nueva visión del poder más pacífico e integrador⁴¹³. A este respecto, manifiestan Francisco Muñoz y Cándida Martínez López, ha contribuido el aporte del enfoque constructivista y la noción de *habitus*.

El constructivismo señala la capacidad de los seres humanos para reinterpretar las predisposiciones a las que tienen acceso por su propia condición. La idea de *habitus*, que es reconocida como *hexis* en el propio Aristóteles, explicita la capacidad de los seres humanos para relacionarse con las estructuras desde sus prácticas individuales o colectivas. Ambas, que en gran medida están interaccionadas, ayudan a explicar las dinámicas sociales de cambio.⁴¹⁴

⁴¹¹ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, Op. Cit. p. 88.

⁴¹² LLANOS, C. "La huella de los líderes: Adiós a "papá semillas"", 23 de junio, 2020, consultado julio 31, 2020, <https://www.cinep.org.co/Home2/component/k2/806-la-huella-de-los-lideres-adios-a-papa-semillas.html>.

⁴¹³ BOULDING, K. *Las tres caras del poder*, Barcelona: Paidós, 1993.

⁴¹⁴ MUÑOZ, F. A. y MARTÍNEZ LÓPEZ, C. "Los *habitus* de la paz imperfecta", en Op. Cit. p. 38.

Por consiguiente, desde el enfoque constructivista se reconoce el poder de los sujetos sociales para potenciar sus capacidades humanas y transformar su realidad. Los seres humanos no están determinados por sus disposiciones internas, sino que se autoconstruyen a partir de la interacción con otras entidades humanas y con las estructuras sociales con las que entran en contacto. Mediante el constructivismo se puede entender cómo los seres humanos pueden reinventarse de una manera dinámica frente a la realidad compleja que tiene que afrontar; realidad que los enfrenta a la incertidumbre de un mundo complejo y a una constante búsqueda creativa de equilibrios dinámicos frente a la realidad cambiante⁴¹⁵.

De esta manera los seres humanos como observadores, que experimentan el mundo, pueden transformar su realidad de una manera pacífica y no violenta. Es en este aspecto, en donde se fundamenta el empoderamiento pacifista, pues, como sostiene el investigador Juan Manuel Jiménez “el poder pacifista de las relaciones humanas se corresponde con la capacidad de tomar decisiones y de realizar acciones encaminadas al desarrollo de sus potencialidades o las de los demás”⁴¹⁶.

2.3.2.1. El *habitus* de la paz como fundamento para abordar el empoderamiento pacifista

Si el enfoque constructivista contribuye a reconocer que las entidades humanas pueden potenciar sus capacidades para transformar las estructuras violentas que los agobian en medio de la realidad compleja, es con la noción de *habitus* que se puede comprender como los seres humanos se adaptan a la complejidad. Francisco Muñoz y Cándida Martínez López afirman que la noción de “*habitus* es fundamental para abordar el empoderamiento pacifista y la paz imperfecta, porque en el fondo no son otra cosa que una adaptación a la complejidad, a la búsqueda de equilibrios dinámicos”⁴¹⁷.

⁴¹⁵ MUÑOZ, F. A. y BOLAÑOS CARMONA, J. *Los habitus de la paz: Teorías y prácticas de la paz imperfecta*, Op. Cit. pp. 46-47.

⁴¹⁶ JIMÉNEZ, J. et al. "Paces Imperfectas ante un mundo diversos y plural.", en *Filosofías y praxis de la paz*, 2013, p. 95.

⁴¹⁷ MUÑOZ, F. A. y MARTÍNEZ LÓPEZ, C. "Los habitus de la paz imperfecta", en *Op. Cit.* p. 57.

El *habitus* es el espacio de interacción de las entidades humanas con el entorno natural y social⁴¹⁸. Es el lugar donde se gestiona las discrepancias, las controversias y los conflictos que se producen cuando se busca el reconocimiento recíproco de la diferencia y diversidad propia de los seres humanos, negadas y menospreciadas por las estructuras sociales violentas. Es por ello, que para abordar el concepto de *habitus* se hace necesario acercarse a la problemática de las necesidades humanas, pues su no satisfacción es causante de violencia como señala Manfred Max-Neef⁴¹⁹. El *habitus* contribuyen a la satisfacción de las necesidades, al desarrollo las potencialidades y capacidades que poseen los seres humanos y sobre las que pueden apoyar su poder transformador. De esta manera posibilitan el empoderamiento pacifista de las personas para construir la paz, ya no como actores pasivos sino como agentes activos de su propio desarrollo⁴²⁰.

Francisco Muñoz y Cándida Martínez López, señalan que por *habitus* se entiende una cualidad adquirida, una disposición permanente o hábito, que poseen particularmente las entidades humanas y cuya noción ha sido utilizada desde filósofos clásicos como Aristóteles, que se refiere a ella con la palabra griega *hexis*, que significa posesión o disposición; pasando por filósofos escolásticos como Santo Tomás que la ubica como un término intermedio entre el acto y la potencia, como capacidad para realizar las acciones; hasta filósofos contemporáneos como Pierre Bourdieu para quien el *habitus* es la disposición incorporada en las entidades humanas que se someten a las dictámenes de las estructuras y Norbert Elías que por el contrario resalta que un cambio en el *habitus* puede ocasionar cambios de las estructuras⁴²¹.

Para Pierre Bourdieu, la noción de *habitus* contribuye a superar el dualismo que se presenta en entre las estructuras y las acciones humanas, al reconocer que el mundo y los sujetos que participan en él se relaciona a través del cuerpo, mediante la *in-corporación* de las estructuras sociales; de esta manera trasciende la dicotomía que existe entre subjetivismo que ignora las regularidades existentes en las estructuras sociales y objetivismo que no explica los cambios que generan los sujetos dentro de las estructuras; entre el mecanicismo que entiende los cambios como un efecto de causas externas y el

⁴¹⁸ MUÑOZ, F. A. y BOLAÑOS CARMONA, J. *Los habitus de la paz: Teorías y prácticas de la paz imperfecta*, Op. Cit. p. 29.

⁴¹⁹ MAX-NEEF, M., ELIZALDE, A. y HOPENHAYN, M. *Desarrollo a escala humana*, Op. Cit.

⁴²⁰ MUÑOZ, F. A. y BOLAÑOS CARMONA, J. *Los habitus de la paz: Teorías y prácticas de la paz imperfecta*, Op. Cit. p. 29.; MUÑOZ, F. A. y MARTÍNEZ LÓPEZ, C. "Los habitus de la paz imperfecta", en Op. Cit. p. 49.

⁴²¹ *Ibidem*. pp. 49-54.

finalismo, que solo ve el actuar libre y consciente del individuo calculando sus posibilidades y beneficios⁴²². Por su parte, Norbert Elías al referirse a la noción *habitus* plantea que a toda entidad humana se le debe reconocer un “equilibrio de poder”, que ejercen sin importar si es débil o fuerte y con el cual puede incidir en las estructuras⁴²³.

En conclusión, Francisco Muñoz y Cándida Martínez López, entienden que

los *habitus* son espacios de gestión de los conflictos, del desarrollo de las potencialidades, a distintas escalas de lo humano, en sus distintas identidades (personales, colectivas y de especie), que contribuyen, en la mayoría de las ocasiones —esta es una de nuestras hipótesis fundamentales— a la construcción de paz, por lo que se convierte en espacios de empoderamiento pacifista. Desde esta perspectiva, los *habitus* podrían ser entendidos como instancias de paz imperfecta”.⁴²⁴

Desde esta perspectiva, se evidencia que el *habitus* al ser una disposición para adaptarse a la realidad social es una cualidad propia de las entidades humanas y, por tanto, se constituye en un escenario propicio para gestionar las situaciones de violencia y conflicto que agobian a los seres humanos mediante el desarrollo de sus potencialidades y la satisfacción de sus necesidades. Este nuevo escenario de paz sólo se puede realizar y llevar a la praxis mediante el empoderamiento pacifista, como actitud necesaria para asumir el poder desde la *noviolencia* y de esta manera transformar el entorno violento en el que conviven las personas, grupos, asociaciones y organizaciones sociales⁴²⁵. Es por ello, que 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 están inmersos.

⁴²² PIETRO, S. B. d. "Habitus, política y educación", en *Política y Cultura*, No. 17, 2002, p. 194. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=267/26701710>.

⁴²³ ELIAS, N. *La sociedad de los individuos*, Barcelona: Península, 1990.; ELIAS, N. *Conocimiento y poder*, Madrid: La Piqueta, 1994. Citado por; MUÑOZ, F. A. y MARTÍNEZ LÓPEZ, C. "Los *habitus* de la paz imperfecta", en *Op. Cit.* p. 57.

⁴²⁴ *Ibidem.* p. 58.

⁴²⁵ LÓPEZ MARTÍNEZ, M. *Política sin Violencia. La Noviolencia como humanización de la política*, *Op. Cit.* p. 95.

2.3.2.2. Deconstrucción de la noción de poder para la construcción de la paz imperfecta desde la *noviolencia*

Desde la perspectiva metodológica deconstructiva-reconstructiva, que guía esta tesis doctoral, se ha reconocido la necesidad de hacer un giro epistemológico y ontológico que centre su atención, ya no en la violencia y la guerra (enfoque polemológico y violentológico) sino en la paz; porque las entidades humanas no son violentas ni conflictivas por naturaleza sino pacíficamente cooperativas y solidarias. Así se evidencia, que la construcción de una cultura para la paz, que es imperfecta por estar en proceso y continuo desarrollo, debe contribuir a desarrollar las potencialidades y capacidades humanas para mantener un constante equilibrio dinámico entre un convivir armónico y un convivir conflictivo, en medio de una realidad marcada por la complejidad.

Por esta razón, sostiene Francisco Muñoz “es absolutamente necesario que comencemos a hablar del *poder* en cuanto capacidad de transformación de la realidad y como medio para promover las mejores condiciones posibles para alcanzar la paz”⁴²⁶. A este tenor, y siguiendo la perspectiva reconstructiva, Vicent Martínez, Irene Comins y Sonia París refieren la necesidad de plantear un nuevo uso al poder, ya no desde la imposición que suscita autoritarismos y subordinaciones que llevan a la violencia, sino desde la cooperación y la solidaridad que engendra la paz⁴²⁷. Para ello, recurren a la triada con la que Kenneth Boulding explica los dinamismos del poder⁴²⁸:

1. Primero, un *poder destructivo*, que se fundamenta en la amenaza, la imposición y la coerción de las personas, grupos y organizaciones.
2. Segundo, un *poder productivo*, que surge como fruto de los constantes intercambios de tipo económico mercantil entre las entidades humanas.
3. Tercero, un *poder integrativo*, que se funda en las relaciones intersubjetivas de reconocimiento de la dignidad e integridad de las personas.

Este poder integrativo, se relaciona con el planteamiento de Hannah Arendt sobre el poder concertado, que evidencia que es a partir del reconocimiento de la fragilidad y vulnerabilidad de los seres humanos como se puede pedir cuentas de todo aquello que

⁴²⁶ MUÑOZ, F. A. *La paz imperfecta*, Op. Cit. p. 23.

⁴²⁷ MARTÍNEZ GUZMÁN, V., COMINS MINGOL, I. y PARÍS ALBERT, S. "La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz", Op. Cit. p. 101.

⁴²⁸ BOULDING, K. *Las tres caras del poder*, Op. Cit.

afecta a los otros y de esta manera trascender pacíficamente los conflictos, injusticias y violencias que se gestan en la convivencia entre las personas⁴²⁹.

Se constata de esta manera, por los planteamientos de Kenneth Boulding y Hannah Arendt, que el poder es un elemento intrínseco a las acciones y relaciones humanas⁴³⁰, que cuando contribuye al desarrollo de las potencialidades y capacidades de las personas mediante unas relaciones armónicas, se constituye en un poder pacífico, que empodera a los seres humanos para que desplieguen todo su potencial transformador de paz; pero por el contrario, cuando reprime y anula el libre desarrollo de las personas mediante la imposición del más fuerte, se constituye en un poder violento, que desapodera, margina, excluye y elimina a los seres humanos ocasionando conflicto, violencia y destrucción.

En consecuencia, el poder “Es importante por su capacidad de incidir, modelar y de transformar a realidad”⁴³¹, ya sea de manera violenta y desintegradora de las relaciones sociales, o de manera pacífica e integradora cooperando con la transformación social de una manera reticular y constructivista.

Por tanto, es fundamental reconsiderar el poder desde una perspectiva pacifista que olvide concepciones relacionadas con la fuerza y, sobre todo, con el carácter externo del poder que invita a tener que tomarlo —las más de las veces por medios violentos—. Desde la investigación para la paz la propuesta que compartimos es la de la existencia de un poder creativo (Boulding, 1993), positivo, basado en la creación de redes, en la cooperación y en el convencimiento de que las experiencias, escenarios, tiempos y actores/as de paz, tienen capacidad para transformar la realidad.⁴³²

Este planteamiento integrador y pacífico del poder se relaciona con los fundamentos de la doctrina de la *noviolencia*⁴³³, que antes que la imposición busca la persuasión desde

⁴²⁹ ARENDT, H. *La condición humana*, *Op. Cit.* Citado por; MARTÍNEZ GUZMÁN, V., COMINS MINGOL, I. y PARÍS ALBERT, S. "La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz", *Op. Cit.* p. 101.

⁴³⁰ MUÑOZ, F. A. y JIMENEZ ARENAS, J. M. "Paz imperfecta y empoderamiento pacifista", en *Op. Cit.* p. 58.; PÉREZ VIRAMONTES, G. *Construir paz y transformar conflictos: algunas claves desde la educación, la investigación y la cultura de paz*, *Op. Cit.* p. 174.

⁴³¹ MUÑOZ, F. A. y JIMENEZ ARENAS, J. M. "Paz imperfecta y empoderamiento pacifista", en *Op. Cit.* p. 59.

⁴³² *Ibidem.* p. 60.

⁴³³ La *noviolencia* es una doctrina, inspirada en la praxis pacífica de Gandhi, guiada por la búsqueda de la paz, mediante los principios de: respeto a las personas y adversarios, utilización de la persuasión antes que

una visión humanista basada en principios de amistad, bondad y amor como lo pregonaba Mahatma Gandhi. A partir de estos principios de la *noviolencia* se sustenta la necesidad de empoderar a las entidades humanas para que desarrollen todos su potencial y sus capacidades para construir una convivencia armónica y así, ejercer su poder de una manera integradora, solidaria, pacífica y creativa, sobre todo de aquellas personas, grupos, organizaciones o asociaciones sociales a las que se les ha negado el derecho a ejercer su poder, o no lo utilizan porque no saben cómo hacerlo⁴³⁴.

El poder pacifista y su empoderamiento nos permite reinterpretar mucho mejor el Poder (con mayúsculas), el cual no puede dejarse en manos de quienes quieren detentarlo, sino que todos debemos participar en él, controlarlo, limitarlo allí donde actúe con violencia y hacerlo más humano y virtuoso. Nos faculta para transformarlo en un instrumento que nos dote de más y mayor libertad e independencia. Nos puede hacer encauzar las fuentes del poder y las claves esenciales para comprender la complejidad de las acciones y omisiones humanas hacia espacios más comprometidos y positivos.⁴³⁵

Desde esta perspectiva, empoderar significa aprender a utilizar las potencialidades y capacidades humanas para afrontar la violencia que afecta a los seres humanos desde la *noviolencia*. Es decir, ser sujetos activos en la construcción de la paz imperfecta, desde la defensa de los derechos negados por las estructuras violentas y los poderes hegemónicos, sustentados en la fuerza y la imposición; tomar decisiones y buscar acuerdos para el reconocimiento de la dignidad e integridad tanto personal como social; por lo que requiere la cooperación y solidaridad de otros sujetos empoderados de luchen por un mismo objetivo pacífico⁴³⁶.

la coerción, empleo de la amistad, bondad o el amor como acción política; y la práctica continuada y la profundización de sus acciones. MUÑOZ, F. A. *La paz imperfecta*, Op. Cit. p. 23-24.

⁴³⁴ LÓPEZ MARTÍNEZ, M. *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Op. Cit. p. 378.

⁴³⁵ *Ibidem*. p. 382.

⁴³⁶ BUSH, R. y FOLGER, J. P. *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento*, Op. Cit.

2.3.2.3. El empoderamiento pacifista y su implicación en una educación para la paz

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 margina⁴³⁷. En el *Diccionario del Uso del Español* de María Moliner⁴³⁸, el término empoderamiento aparece como sinónimo de apoderamiento y se resalta como delegar, dar poder, dominio o propiedad de algo a otra persona. El concepto empoderamiento procede de la palabra inglesa *empowerment* que indica la capacidad legal de actuar en favor de un propósito o meta⁴³⁹. Este concepto, sostiene Esperanza Hernández Delgado, ha evolucionado en el mundo académico anglosajón connotando diferentes significados, todos ellos alusivos al trabajo social y al bienestar de las clases menos favorecidas; pasando luego a involucrar políticas sociales en pro de soluciones alternativas ante problemáticas socioculturales, sobre todo de minorías étnicas. En este contexto, el término *empowerment* implica un proceso dinámico en la búsqueda de un cambio para el bienestar de los individuos, los cuales poseen un potencial innato para influir y transformar su situación social, mediante el desarrollo de su capacidad crítica y política⁴⁴⁰.

Para Vicent Martínez Guzmán, empoderamiento significa recuperar los poderes y las capacidades para sentirse valorado como persona de una manera pacífica y no violenta⁴⁴¹. 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 e integra uno de los elementos importantes de la matriz unitaria y comprensiva del campo transdisciplinar de la paz, junto con el concepto de paz imperfecta⁴⁴². Para estos investigadores de la paz el empoderamiento pacifista es

⁴³⁷ MARTÍNEZ GUZMÁN, V., COMINS MINGOL, I. y PARÍS ALBERT, S. "La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz", *Op. Cit.* pp. 102-103.

⁴³⁸ MOLINER, M. *Diccionario de uso del español*, *Op. Cit.*

⁴³⁹ RAPPAPORT, J. "In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention.", en *American Journal of Community Psychology*, No. 9, 1981, pp. 1-25. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/BF00896357>. Citado por; HERNÁNDEZ DELGADO, E. "Empoderamiento pacifista de experiencias comunitarias locales en Colombia (1971-2013)", *Op. Cit.* p. 11.

⁴⁴⁰ *Ibidem.* p. 11-13.

⁴⁴¹ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, *Op. Cit.* p. 133.

⁴⁴² MUÑOZ, F. A. *La paz imperfecta*, *Op. Cit.* p. 51-57.

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.⁴⁴³

Francisco Muñoz, señala que el empoderamiento pacifista tiene una doble implicación: por un lado, una toma de conciencia de las potencialidades y capacidades que poseen los seres humanos para transformar la realidad violenta; y de otro lado, un proceso en el cual, el desarrollo de las capacidades, la satisfacción de las necesidades y la paz deben ocupar cada vez mayor espacio personal, público y político⁴⁴⁴.

Esta doble implicación que tiene el empoderamiento pacifista es al mismo tipo un doble reto a la educación para la paz, pues, por una parte, conlleva un trabajo de concienciación y asunción del poder personal, y de todas aquellas capacidades que contribuyen al reconocimiento de la propia dignidad e integridad recuperando, como sostienen Axel Honneth, 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, grupos, organizaciones o asociaciones puedan desarrollar sus capacidades y potencialidades, para 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 potencialidades y capacidades productoras de violencia y reconstruir, desde el empoderamiento pacifista y una praxis comprometida, las potencialidades y capacidades para construir la paz desde la no violencia.

A este respecto, Esperanza Hernández Delgado resalta como características relevantes del empoderamiento pacifistas: su carácter práxico, soportado tanto en la teoría como en la práctica por su actitud pacifista; su carácter perfectible, al estar en constante proceso crítico ante las situaciones de violencia que se tiene que enfrentar; su énfasis en el reconocimiento del poder que tiene toda entidad humana para transformar su contexto personal y social de manera pacífica; su carácter imprescindible para construir la paz

⁴⁴³ *Ibidem.* p. 28.; MUÑOZ, F. A., HERRERA, J., MOLINA, B. y SÁNCHEZ, S. *Investigación de la paz y los derechos humanos desde Andalucía*, Granada: Editorial Universidad de Granada, 2005. p. 124-125.

⁴⁴⁴ MUÑOZ, F. A. y JIMENEZ ARENAS, J. M. "Paz imperfecta y empoderamiento pacifista", en *Op. Cit.* p. 60.

desde una concepción pacífica del poder y; en definitiva, su capacidad para otorgar a la paz el poder de transformación en todos los espacios, tanto públicos como privados⁴⁴⁵.

Desde esta perspectiva, el empoderamiento pacifista es un proceso personal, que implica y compromete a las entidades humanas para realizar acciones sociales y colectivas de transformación, de aquellas situaciones violentas que producen dolor y sufrimiento a los seres humanos. De esta manera, las personas, organizaciones, colectivos o asociaciones participan como sujetos de su propia realidad, desarrollando su carácter solidario, crítico y pacífico, para dejar de ser víctimas pasivas y convertirse en actores de su transformación y de su historia⁴⁴⁶. A este respecto Eduardo Sandoval Forero, sustenta que

entendemos al empoderamiento pacifista como un saber-hacer transformador noviolento, con toma de decisiones y con posibilidades de incidencia en la realidad para revertir condiciones de violencia estructural, social, cultural, política, de género, religiosa, o de cualquier otra índole. Es una respuesta construida desde la paz empoderada, para comprender, explicar y afrontar las violencias en contextos macros y micros cambiando la condición desempoderada de los actores sociales a la condición de tener un poder pacífico, contrario a cualquier poder violento, que remita a un cambio en las relaciones de poder en la sociedad.⁴⁴⁷

En conclusión, se puede inferir que el empoderamiento pacifista es un proceso por el cual las personas al tomar conciencia de su derechos, capacidades, necesidades e intereses toman conciencia de la relación que estos tienen con los derechos, capacidades, necesidades e interés de las demás entidades humanas con las que se relacionan, de una manera responsable y performativa; y mediante este proceso de concienciación, luchar por su reconocimiento recíproco e impulsar cambios sociales para reducir la vulnerabilidad de los colectivos sociales desapoderados y marginados; y así contribuir a la transformación de la realidad violenta mediante el respeto a los derechos humanos, la

⁴⁴⁵ HERNÁNDEZ DELGADO, E. *"Empoderamiento pacifista de experiencias comunitarias locales en Colombia (1971-2013)"*, Op. Cit. p. 23-24.

⁴⁴⁶ HERRERO RICO, S. *"La Educación para la Paz desde la Filosofía para la Paz: El Enfoque REM (Reconstrutivo-Empoderador)"*, Op. Cit. p. 301.

⁴⁴⁷ SANDOVAL FORERO, E. A. "Empoderamiento pacifista para otros mundos posibles", en *Revista de Paz y Conflicto*, Vol. 8, No. 2, 2015 pp. 84-85. Disponible en: <https://bit.ly/317Lpvx>.

justicia social y la libertad, desde la praxis de la *noviolencia*, como un aporte a la construcción de una cultura para hacer las paces.

2.3.2.4. El empoderamiento pacifista del docente como aporte a la construcción de una cultura para hacer las paces desde la educación

Los interrogantes que surgen cuando se habla del empoderamiento pacifista de los docentes son: ¿Cómo se empoderan? ¿Qué capacidades y potencialidades despliegan? ¿Qué realidades transforman? ¿Cómo contribuyen a la construcción de una cultura para hacer las paces desde la educación?

El docente no es ajeno a la cultura violenta, sobre todo en un país como Colombia caracterizado por la agresión, el mal trato, la injusticia, el menosprecio del otro y la discriminación, 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 el empoderamiento pacifista del docente se erige como una fuerza para reconocer y cambiar las actitudes y comportamientos que alimentan la cultura patriarcal violenta; potenciando sus capacidades de respeto, compasión y cuidado con las cuales puede contribuir 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.

Los docentes, mediante el empoderamiento pacifista toman conciencia, desde su praxis pedagógica, de su poder para cambiar las situaciones de violencia y agresión que viven sus estudiantes; a partir del empoderamiento pacifista, pueden transformar la realidad perfectible sin recurrir a la violencia y contribuir a la construcción de una cultura para hacer las paces, mediante un poder que no es violento. A este respecto, refiere Mario López Martínez, que

Si admitimos que poder es potencia y posibilidades, [...] cualquiera puede encauzar, desplegar y controlar esas características En el sentido de hacer que sean energías creativas y no simplemente fuerza ciega, bruta y violenta, sino

como poder justificado y proyectivo, todo ello significa que la gente ejerce el principio de autogobierno, extendiendo esto que llamamos nuestra libertad.⁴⁴⁸

Esto conlleva, una responsabilidad y un compromiso del docente frente a la vida, a los estudiantes, a la educación, a la realidad y al contexto social en donde se desempeña. Un cambio de las actitudes egoístas y violentas, propias de un *habitus* social marcado por la cultura patriarcal y la violencia estructural, a un *habitus* de paz mediante actitudes justas y solidarias que contribuyan a recuperar su capacidad de indignación. Porque el docente no puede ser inmune a las situaciones de violencia y agresión que viven sus estudiantes y él mismo como sujeto social, sino que debe, desde su empoderamiento pacifista generar un cambio que los empodere y los haga sujetos activos de su propia transformación, no solo a nivel intelectual y académico, sino a nivel social y político, mediante el desarrollo y potenciación de una conciencia crítica.

Es en este aspecto, en donde la pedagogía propuesta Paulo Freire⁴⁴⁹ cobra mayor sentido y relevancia, pues fortalece el empoderamiento pacifista de la educación y del docente. Una pedagogía de la indignación⁴⁵⁰, que desde la toma de conciencia crítica denuncia las situaciones de injusticia y opresión en que viven los seres humanos, como producto de la violencia estructural impuesta por los poderes hegemónicos de turno.

Para Paulo Freire la acción pedagógica y por consiguiente la praxis del docente, como guía y educador, se fundamenta en la acción y reflexión para que, tanto él como el educando, comprendan críticamente la situación social y se constituyan en sujetos de su propia transformación. La educación, para este pedagogo, es un proceso de humanización por el cual el ser humano se puede liberar de las situaciones de menosprecio que no lo dejan ser persona, mediante un proceso de concientización que busca que los individuos se conviertan en sujetos de sus propias vida e historia y desarrollen una conciencia crítica que los impulse a la acción transformadora⁴⁵¹.

⁴⁴⁸ LÓPEZ MARTÍNEZ, M. "El poder de la noviolencia", en *Poder social. Algunas posibilidades en Colombia*, editado por Cante, F., Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2007, p. 175.

⁴⁴⁹ FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*, Op. Cit.

⁴⁵⁰ FREIRE, P. *Pedagogía de la indignación*, Madrid: Morata S.L., 2006.

⁴⁵¹ ROJAS CARVAJAL, C. A. *Escuela y empoderamiento: aportes a la superación de la pobreza desde el ámbito de la educación*, Bogotá: Ediciones Uniandes, Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Desarrollo (Cider), 2015. p. 24.

Aunque, Paulo Freire no habla de empoderamiento pacifista, su pedagogía marca sus fundamentos desde una educación para la paz, pues él considera que la acción de educar debe servir para: conocer críticamente la realidad y transformarla; formar sujetos de cambio a través del diálogo, no de manera individual sino colectiva; generar y construir nuevos conocimientos desde la praxis transformadora; involucrar valores, deseos, utopías, emociones y sobre todo imaginación⁴⁵².

Demostrando con ello que la educación por sí misma no transforma el mundo, pero sin ella es imposible siquiera intentarlo. Es aquí donde el papel del docente se reivindica, al tener inmerso, en su mismo quehacer cotidiano, la construcción de un mundo más justo, dignificando su labor como docente al tiempo que transmite sus conocimientos.⁴⁵³

La pregunta que surge es ¿con qué potencialidades y capacidades cuenta el docente para empoderarse pacíficamente? De esta manera, se quiere dar respuesta a uno de los objetivos planteados en la introducción de esta tesis doctoral. Porque se reconoce, que es a partir del enfoque de las capacidades como se puede fundamentar el empoderamiento pacífico de los docentes y su aporte a la construcción de la paz imperfecta desde la educación. En el tercer capítulo de esta tesis se sustentará, desde una perspectiva axiológica, el enfoque de las capacidades planteado por Martha Nussbaum y su contribución a una educación humanista como base para construir una cultura de paz desde la escuela en donde el docente se configura como un agente importante para su consolidación.

El enfoque de las capacidades fue formulado por Amartya Sen⁴⁵⁴ y por Martha Nussbaum⁴⁵⁵, quienes proponen que para alcanzar el desarrollo humano las personas deben gozar de libertad, entendida como la capacidad para desarrollar su proyecto de vida; de esta manera asocia las capacidades con las oportunidades y con la libertad⁴⁵⁶; de manera que la vida que llevan las personas es una combinación entre el hacer y el ser, a lo que denomina funcionamientos. Por consiguiente, “los funcionamientos muestran la

⁴⁵² SANDOVAL FORERO, E. A. "Empoderamiento pacifista para otros mundos posibles", *Op. Cit.* pp. 79-80.

⁴⁵³ *Ibidem.* p. 80.

⁴⁵⁴ SEN, A. *Desarrollo y libertad*, *Op. Cit.*; SEN, A. *La idea de la justicia*, Bogotá: Taurus, 2009.

⁴⁵⁵ NUSSBAUM, M. *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, *Op. Cit.*

⁴⁵⁶ SEN, A. *La idea de la justicia*, *Op. Cit.* p. 261.

forma en que viven las personas”⁴⁵⁷, estos pueden implicar un amplio espectro que va desde estar bien nutrido hasta la posibilidad de participar en las dinámicas sociales, y se relacionan con actividades, estados físicos, situaciones mentales, o vínculos sociales⁴⁵⁸.

En aras de una mayor comprensión se hace necesario contrastar el concepto de capacidades con el de funcionamientos. Los funcionamientos se refieren a los logros de las personas, y, por lo tanto, a sus condiciones de vida; las capacidades a sus habilidades para lograr las cosas, a la libertad que tienen para realizarse, a las verdaderas oportunidades de lograr lo que quiere y valora; a lo que es capaz de hacer y de ser.⁴⁵⁹

Las capacidades son las combinaciones (hacer o ser) alternativas de funcionamientos para llevar una determinada clase de vida desde la libertad. Por consiguiente, las capacidades se dan en una interrelación entre oportunidades y libertad para desarrollar un determinado proyecto de vida⁴⁶⁰. Las capacidades y la libertad potencian a las entidades humanas como agentes de cambio, pues cuando mayores son las capacidades que se poseen, mayor es la libertad y esto incide en la capacidad de cambio tanto personal como social de los individuos⁴⁶¹. Desde este punto de vista, el empoderamiento pacifista es una las condiciones para que las personas alcancen su desarrollo humano y su libertad, elementos importantes para ser sujetos de su propio destino y por consiguiente artífice de la paz.

Desde esta perspectiva, se pueden asociar las capacidades en dos grupos: por un lado, las *capacidades operativas* que hacen referencia a los funcionamientos propios del hacer, como son aquellos recursos personales y aquellas habilidades propias para realizar una actividad determinada; y por otro lado, las *capacidades humanas* que hacen referencia a los funcionamientos propios del ser, como son las potencialidades con las que cuentan

⁴⁵⁷ DELGADO BLANCO, A. "El enfoque de las capacidades. Algunos elementos para su análisis", en *Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología*, Vol. 26, No. 2, 2017 p. 204. Disponible en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/22817>.

⁴⁵⁸ NUSSBAUM, M. y SEN, A. *La calidad de vida*, México: Fondo de Cultura Económica, 1996. pp. 17-18.

⁴⁵⁹ DELGADO BLANCO, A. "El enfoque de las capacidades. Algunos elementos para su análisis", *Op. Cit.* p. 205.

⁴⁶⁰ NUSSBAUM, M. y SEN, A. *La calidad de vida*, *Op. Cit.* p. 58.

⁴⁶¹ SEN, A. *Desarrollo y libertad*, *Op. Cit.*; SEN, A. *La idea de la justicia*, *Op. Cit.*

los seres humanos para establecer relaciones intersubjetivas, solidarias y armónicas con los demás y con el entorno⁴⁶².

Los docentes han desarrollado en su praxis educativa capacidades humanas desde su lucha por el reconocimiento recíproco como garantía para poder expresarse, protegerse y desarrollar su dignidad e identidad, afianzando su autoconfianza, autorrespeto y autoestima, aspecto desarrollado en el primer capítulo de esta tesis doctoral; pero también desarrollan capacidades operativas en la lucha por la integridad de la vida, de la salud, de un trabajo digno y bien remunerado, y sobre todo del derecho a la educación para todos. Capacidades que contribuyen al empoderamiento pacifista desde la educación, como una manera alternativa de crear las condiciones y las oportunidades para empoderar pacíficamente a otras personas, grupos organizaciones o asociaciones; para que desarrollen sus capacidades y potencialidades; y, de esta manera, sean sujetos de su propio desarrollo, tomando conciencia de sus derechos para la construcción de una convivencia armónica y pacífica.

El empoderamiento pacifista del docente desde el enfoque de las capacidades, permiten trascender el *habitus* violento en el que se ha cimentado las estructuras sociales, entre ellas la escuela, y que han influido en la educación y en el quehacer del docente; a un *habitus* pacífico que potencia un convivir armónico necesario para la construcción de una cultura para hacer las paces. Por lo cual, desde el empoderamiento pacifista, el docente debe potenciar unas capacidades, que rompan con este *habitus* violento propio de la cultura patriarcal y, de esta forma, desplegar unas capacidades que lo empoderen como un agente de cambio para contribuir a la construcción de una cultura de paz en la escuela; estas capacidades son el respeto, la compasión y el cuidado⁴⁶³, por que

la construcción de cultura de paz exige [...] desplegar sus capacidades humanas de respeto —entendida como el ver al otro como un legítimo otro a quien aceptamos en su diferencia y sus derechos, de compasión —asumida como el comprender al otro en cuanto ser humano similar a mí en sus dimensiones

⁴⁶² AYALA MEDINA, I. P., HERNÁNDEZ PEDRAZA, J. D., GALINDO ARÉVALO, A. y PEÑUELA GUTIÉRREZ, M. "Despliegue de capacidades humanas de los docentes para construir cultura de paz en la escuela", *Op. Cit.* p. 119.; GALINDO, A., AYALA, I. P., HERNÁNDEZ, J. D., PEÑUELA, M. y PÉREZ, T. *Formar en Cultura de Paz. Herramientas para el docente*, *Op. Cit.* p. 29.

⁴⁶³ AYALA MEDINA, I. P., HERNÁNDEZ PEDRAZA, J. D., GALINDO ARÉVALO, A. y PEÑUELA GUTIÉRREZ, M. "Despliegue de capacidades humanas de los docentes para construir cultura de paz en la escuela", *Op. Cit.* p. 121.

pensantes, emocionales, corporales y espirituales, con quien me identifico en su felicidad y sufrimiento—, y de cuidado —entendida como valorar la vida en todas sus formas, apoyar a las personas para que alcancen su desarrollo y bienestar, proteger y evitar el sufrimiento a los demás seres vivos, y aportar a la sostenibilidad de los ecosistemas—. ⁴⁶⁴

A este respecto, en el empoderamiento pacifista del docente se destacan las tres dimensiones mediante las cuales se experimenta y se demuestra el empoderamiento, como lo plantea Johana Rowland: a) la dimensión personal, que desarrolla el yo, la confianza y la capacidad individual; b) la dimensión de las relaciones cercanas, o capacidad de negociar e influir en las relaciones y decisiones, y c) la dimensión colectiva, que potencia la participación en las estructuras políticas y acciones colectiva desde la cooperación ⁴⁶⁵.

La dimensión personal del empoderamiento pacifista potencia la *capacidad de respeto* del docente para que, desde un sentido crítico y performativo, tome conciencia de las creencias, habilidades y conocimientos propios del *habitus* violento de la cultura patriarcal en que ha sido formado y que genera en él unas capacidades contrarias a la cultura de paz; capacidades que en muchas ocasiones llevan a los docentes a ser intolerantes ante las diferencias, queriendo imponer el punto de vista propio por encima de otras opiniones, lo cual deriva en discrepancias y contradicciones que al no ser adecuadamente gestionadas escalan hasta convertirse en conflictos. Esta dimensión personal del empoderamiento conlleva la capacidad que tiene el docente para cambiar, desde el reconocimiento recíproco de su propia identidad y la aceptación del otro en su diferencia y diversidad.

La dimensión de las relaciones próximas del empoderamiento pacifista potencia la *capacidad de compasión* del docente, con la cual puede reconocer al otro, ya sea

⁴⁶⁴ PÉREZ PÉREZ, T. "Educación para construir una cultura de paz en Colombia", en *Revista de la Red Iberoamericana de pedagogía*, Vol. 4, No. 10, 2015 p. 67. Disponible en: https://issuu.com/redipe/docs/4-10_boletin_vol. Citado por; AYALA MEDINA, I. P., HERNÁNDEZ PEDRAZA, J. D., GALINDO ARÉVALO, A. y PEÑUELA GUTIÉRREZ, M. "Despliegue de capacidades humanas de los docentes para construir cultura de paz en la escuela", *Op. Cit.* p. 121.

⁴⁶⁵ ROWLANDS, J. "Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo para el desarrollo", en *Poder y empoderamiento de las mujeres*, editado por León, Magdalena, Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1997, pp. 222-223.

estudiantes, compañero, padre de familia o cualquier sujeto social que se relaciona con su poder pedagógico, de una manera intersubjetiva y dialógica.

La dimensión colectiva del empoderamiento pacifista potencia la *capacidad de cuidado* del docente para que, reconociendo la fragilidad y vulnerabilidad de las entidades humanas, pueda fomentar la participación y colaboración en la transformación social y política de las estructuras violentas que menosprecian y marginan a las personas.

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 cimentadas en la escucha y en el diálogo.

Haciendo eco, al giro epistemológico y al viraje ontológico planteado, se puede comprender la doble responsabilidad del 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 se empodere pacíficamente desarrollando potencialidades y capacidades que le permitan pasar “de ser profesores transmisores de conocimientos, a ser maestros formadores de seres humanos”⁴⁶⁶, comprometidos con la construcción de la paz imperfecta.

En conclusión, este segundo capítulo ha centrado su atención, desde una perspectiva ontológica, en el empoderamiento pacifista del docente como alternativa para construir la paz imperfecta desde la educación; a partir de un viraje ontológico se deconstruyó las ontologías sustentadas en la violencia y se reconstruyó una ontología dialógica

⁴⁶⁶ AYALA MEDINA, I. P., HERNÁNDEZ PEDRAZA, J. D., GALINDO ARÉVALO, A. y PEÑUELA GUTIÉRREZ, M. "Despliegue de capacidades humanas de los docentes para construir cultura de paz en la escuela", *Op. Cit.* p. 159.; GALINDO, A., AYALA, I. P., HERNÁNDEZ, J. D., PEÑUELA, M. y PÉREZ, T. *Formar en Cultura de Paz. Herramientas para el docente*, *Op. Cit.* p. 64.

fundamentada en la paz desde la perspectiva del pensamiento complejo; por consiguiente, desde la perspectiva metodológica deconstructiva-reconstructiva y el aporte de paradigma de la complejidad se sustentó, que la diferencia y la diversidad es lo que constituye naturalmente al ser humano y su realidad, en un constante equilibrio dinámico entre la armonía y el conflicto; deconstruyendo, de esta manera, el principio que sostiene que el conflicto es intrínseco y connatural a la realidad humana; aporte importante para construir una educación para hacer las paces, ya no centrada solamente en técnicas para la resolución, gestión y transformación de los conflictos, sino en el reconocimiento recíproco del otro desde la comprensión de su diferencia y diversidad, en la búsqueda de una convivencia armónica para la construcción de una paz imperfecta; educación que debe partir de la fragilidad humana y de su carácter ontológico cooperativo y solidario.

Por consiguiente, el empoderamiento pacifista desde la educación para la paz consiste en crear las condiciones y oportunidades para que los seres humanos que ha sufrido y sufren menosprecio se conviertan en sujetos de su propio empoderamiento. Por medio de la educación, se puede desaprender la cultura violenta y aprender el respeto por la diversidad, desde un reconocimiento recíproco de la dignidad e integridad de las personas para el desarrollo de sus potencialidades y capacidades, como base del empoderamiento pacifista. Desde esta perspectiva, se ve la importancia de empoderar pacíficamente a los docentes para que ejerzan su poder personal y su poder pedagógico en transformar y potenciar las capacidades humanas de sus estudiantes para la construcción de una cultura de paz, que reconozca la diferencia y respete la diversidad, proyectado un futuro más pacífico, especialmente necesario y urgente, en estos tiempos de posconflicto que vive Colombia. 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.

En el siguiente capítulo se sustentará, desde una perspectiva axiológica, el enfoque de las capacidades humanas planteado por Martha Nussbaum y su contribución a una educación humanista como base para construir una cultura de paz desde la escuela en donde el docente se configura como un agente importante para su consolidación.

CAPITULO 3

Construir Cultura de Paz desde el enfoque de las capacidades: aporte de la Educación para la Paz como cultivo de la humanidad

Introducción

Construir cultura de paz en Colombia pasa necesariamente por una reconstrucción del papel que tiene la educación y en ella el docente, en la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos en el contexto de posconflicto⁴⁶⁷ generado después de la firma de los acuerdos de paz. Transformar la cultura de violencia que vive Colombia y el mundo, como se planteó en el capítulo anterior, transita por el reconocimiento y empoderamiento pacifista de las personas, que solo se logra desde una educación como base para formar seres humanos responsables con la paz. Es precisamente en este aspecto, en donde los docentes se configuran como agentes importantes para la construcción de una cultura de paz, que desde la educación busque deconstruir la cultura violenta que por tantas décadas ha permeado la realidad colombiana.

El reconocimiento y empoderamiento pacifista de los docentes, que se ha fundamentado en los capítulos precedentes, se constituye en el horizonte normativo para la construcción de una cultura de paz desde la educación. Cultura de paz que se ha denominado como imperfecta, en cuanto es un proceso continuo y no acabado en medio de la realidad compleja y violenta en la que se contextualiza la praxis educativa del docente en Colombia. Los docentes, como responsables de la formación de una nueva generación de ciudadanos, contribuyen desde su praxis pedagógica a la consolidación de unos nuevos

⁴⁶⁷ Se entiende por posconflicto el espacio de tiempo transitorio entre el fin de un conflicto armado, en el caso colombiano la firma del Acuerdo de Paz entre el Gobierno y la guerrilla de la FARC-EP, y la consolidación de una paz estable y duradera.

valores para la convivencia armónica, base importante de una cultura para hacer las paces; valores cimentados en el respeto por el otro como diferente, en el reconocimiento recíproco de toda entidad humana, en la solidaridad, y en el ejercicio de poder desde el reconocimiento de la fragilidad y vulnerabilidad de las personas. Valores que buscan remplazar y alejar el dolor, el sufrimiento y la muerte que produce la guerra y la violencia para vivir en una armonía solidaria desde la diversidad, que es la mayor riqueza que tiene un país como Colombia.

En consecuencia, es importante dilucidar los alcances que tiene construir cultura de paz desde la educación, tanto a nivel conceptual como práctico, así como el papel que juega en este proceso el docente. Pues, sin una educación humanista y un compromiso personal por parte de los distintos actores implicados en ella, se hace difícil consolidar la paz. En este sentido, la paz se constituye en un valor y en un horizonte normativo de carácter axiológico, que marca una ruta de transformación de la realidad, pues conlleva, como afirma Axel Honneth⁴⁶⁸, un sentido ético para el reconocimiento intersubjetivo de las entidades humanas, así como el despliegue y desarrollo de capacidades humanas acordes con la paz, las cuales se deben potenciar a partir de una educación humanista, como lo sugiere Martha Nussbaum⁴⁶⁹.

Por consiguiente, desde la perspectiva metodológica deconstructiva-reconstructiva, en este capítulo se abordará en clave axiológica dos aspectos, que sirven de fundamento para la búsqueda de la paz imperfecta desde la educación: el primero, a partir de un recorrido histórico sobre el desarrollo de la educación para la paz se desarrollará una reflexión crítica sobre la construcción de la cultura de paz en el contexto de posconflicto que vive Colombia y el papel que desempeña el docente en esta labor y; el segundo, sobre la base del Enfoque de Capacidades planteado por Martha Nussbaum se analizará su propuesta de educación como cultivo de la humanidad a partir de una pedagogía socrática y pluralista, que enfatiza la importancia de la argumentación como examen y diálogo interior, la ciudadanía mundial como fundamento del diálogo intercultural y el reconocimiento del otro, y la imaginación narrativa como empoderamiento pacifista en

⁴⁶⁸ HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento*, Op. Cit.

⁴⁶⁹ NUSSBAUM, M. *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Op. Cit.

donde el arte, la imaginación, la empatía son esenciales en la construcción de una cultura de paz.

3.1. Construcción de la Cultura de Paz desde la educación: el rol del docente en el paso del conflicto al posconflicto en Colombia

La cultura de paz surge como una apuesta ética, que busca potenciar los valores de solidaridad, de cuidado y de reconocimiento recíproco de las entidades humanas, para enfrentar la situación de violencia y guerra que vive el mundo⁴⁷⁰; reflexionar y analizar sus implicaciones en el ámbito educativo cobra especial relevancia en estos momentos en los que Colombia busca consolidar el paso del conflicto al posconflicto. A este respecto, sostiene José Tuvilla Rayo que

La Cultura de Paz es una tentativa- largamente tejida a lo largo de la historia, a través de cuyos hilos se ha conformado, parcialmente, un modo de organizar el mundo, basado en el derecho sagrado de vivir juntos- que se define como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que inspiran una forma constructiva y creativa de relacionarnos para alcanzar- desde una visión holística e imperfecta de la paz- la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. Convivir en paz es un derecho humano reconocido a través del cuerpo jurídico que sostiene la democracia y representa un gran desafío para la humanidad.⁴⁷¹

La cultura de paz ha dinamizado la historia de la humanidad, pues los seres humanos han buscado mantener un equilibrio dinámico en medio de la realidad compleja, violenta y conflictiva en las que se han ido desarrollando, potenciando su empoderamiento pacifista y el reconocimiento recíproco de toda entidad humana. Sin ella, el devenir histórico de los seres humanos habría caído en el caos de la autodestrucción, pero, por el contrario, la humanidad ha mantenido sus anhelos de paz a pesar de que muchos conflictos se han querido resolver por medios violentos sobre la base del aforismo latino *“si vis pacem,*

⁴⁷⁰ PÉREZ VIRAMONTES, G. *Construir paz y transformar conflictos: algunas claves desde la educación, la investigación y la cultura de paz*, Op. Cit. p. 24.

⁴⁷¹ TUVILLA RAYO, J. "El derecho humano a la paz en la educación: construir la cultura de paz", en *La Declaración de Luarca sobre el Derecho Humano a la Paz*, editado por Rueda Castañón, Carmen Rosa y Villán Durán, Carlos, 2ª ed., Asturias. España: Ediciones Madú S.A., 2008, p. 317.

para bellum” y de una ontología negativa que considera a los seres humanos con una tendencia natural a resolver las diferencias y conflictos de forma violenta.

El concepto de cultura de paz es reciente y se puede ubicar, como propuesta, al finalizar la guerra fría y ante la expansión de la globalización neoliberal, que con sus planteamientos políticos, económicos y sociales injustos se propagó por el mundo⁴⁷². Ante esta situación, que ha venido a generar más violencia y guerra, no solo a nivel mundial sino nacional, regional y local, se toma conciencia del potencial que conlleva trabajar por la construcción de una cultura de paz como herramienta que contribuya a transformar tanto a las personas como a su realidad social; pues, como afirma Francisco Muñoz y Beatriz Molina, “La paz, y la cultura que la sostiene, es una respuesta a la complejidad en la que están involucrados los seres humanos”⁴⁷³. Es por ello, que la educación, como derecho fundamental, encuentra en la paz uno de sus objetivos y fundamentos más importantes. En consecuencia, la paz se constituye en un valor y en un derecho al que aspiran todos los individuos, pueblos, naciones y culturas, para combatir todo tipo de exclusión y discriminación producto de una cultura violenta⁴⁷⁴.

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, se reconocen a nivel internacional los derechos humanos fundamentales, los cuales, en su primera generación se fundamentan en torno al valor de la libertad; posteriormente, en los derechos llamados de segunda generación desarrollados en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, se fundamentan en torno al valor de la igualdad. Pero, no es sino hasta los años 70, que con los derechos llamados de tercera generación o de la solidaridad como los denomina el jurista Karel Vasak⁴⁷⁵, que se comienza a hablar del derecho a la paz, como derecho síntesis de todos los demás derechos.

⁴⁷² MUÑOZ, F. A. y MOLINA RUEDA, B. "Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos.", en *Revista de Paz y Conflictos*, No. 3, 2010 p. 45. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016387004>.; PÉREZ VIRAMONTES, G. *Construir paz y transformar conflictos: algunas claves desde la educación, la investigación y la cultura de paz*, Op. Cit. p. 24.

⁴⁷³ MUÑOZ, F. A. y MOLINA RUEDA, B. "Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos.", Op. Cit. p. 50.

⁴⁷⁴ GROS ESPIELL, H. "La implementación internacional del Derecho Humano a la Paz", en *Diálogo Unesco*, No. 21, 1997 p. 22.

⁴⁷⁵ VASAK, K. "Le Droit International des Droits de l'Homme", en *Recueil des Cours de l'Académie de Droit International de La Haye*, Vol. IV, No. 140, 1974 p. 344. Disponible en: <https://brill.com/view/title/9976>.

En la actualidad el derecho humano a vivir en paz, como derecho individual y como derecho colectivo, es la piedra angular de todos los demás derechos humanos y de su interdependencia recíproca. El derecho a la paz es pues un derecho síntesis cuya consideración como norma positiva de derecho ha sido posible, en las últimas décadas, gracias a su reconocido valor ético global.⁴⁷⁶

Por consiguiente, la paz se debe construir sobre la base de unos valores mínimos, para lo cual requiere de la participación de todas las personas que integran la sociedad. Este interés llevó a la Organización de la Naciones Unidas en 1999 a proclamar la “Declaración y Plan de Acción sobre una Cultura de Paz”. Con esta declaración se busca promover la paz, entendida como un conjunto de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida, que se contraponen a la violencia mediante el diálogo y la negociación, y que involucra a las personas, las organizaciones sociales y a los Estados.

En esta Declaración la cultura de paz se fundamenta en los siguientes aspectos⁴⁷⁷: a) el respeto a la vida, el fin de la violencia, el fomento y la práctica de la no-violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; b) el respeto pleno de los principios de soberanía e independencia de los Estados; c) el respeto y promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales; d) el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; e) la protección del medioambiente; f) la promoción del derecho al desarrollo; g) el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres; h) el fomento de la libertad de expresión, opinión e información, y, i) la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, bajo un entorno local y global que promueva la paz.

La Declaración subraya, en su artículo cuarto, el papel de la educación para construir la cultura de paz haciendo énfasis en la necesidad de la formación de las personas en torno al tema de los derechos humanos⁴⁷⁸. Es por ello, que la escuela, como institución social, y quienes participan en la labor educativa entre ellos el docente, son esenciales en la promoción, desarrollo y consolidación de una cultura de paz, mediante la resolución

⁴⁷⁶ TUVILLA RAYO, J. "Cultura de paz y educación", en *Manual de Paz y Conflictos*, editado por MOLINA RUEDA, B. y MUÑOZ, F. A., Universidad de Granada, Granada: Eirene, 2004a, p. 395.

⁴⁷⁷ Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. A/RES/53/243, 6 de octubre de 1999, pp. 2-3.

⁴⁷⁸ Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. A/RES/53/243, 6 de octubre de 1999, p. 4.

pacífica de las diferencias y conflictos por medio del diálogo, el entendimiento y la cooperación.

3.1.1. Antecedentes históricos de la educación para la paz como fundamento de una cultura de paz

La educación para la paz, a lo largo de la historia, se ha constituido como un ideal ético normativo que ha influido de manera positiva las relaciones entre las personas y de estas con su entorno social y cultural, pues ha contribuido a potenciar las capacidades humanas, en los diversos espacios de educación, ya sea formal (centros educativos, que incluyen la educación básica, secundaria, técnica y profesional), no formal (todo tipo de actividades extracurriculares, como encuentros, debates, cursos, talleres, etc.) e informal (experiencias personales y cotidianas en los ámbitos familiares, comunitarios y sociales). En estos espacios se comprende que educar para la paz implican 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 las divergencias, controversias y antagonismos que generan conflictos, mediante las estrategias propias de la *noviolencia*.

A lo largo de la historia, la humanidad ha tomado conciencia que la violencia y las guerras son evitables y que el anhelo de la paz, aunque imperfecta, es posible. Para lograr este objetivo la educación para la paz desempeña una función trascendental, pues permite tomar conciencia de la posibilidad de construir un mundo mejor, sin prejuicios ni discriminaciones, en donde los seres humanos pueden reconocerse recíprocamente en su dignidad e integridad y empoderarse, de una manera pacífica, para construir una cultura de paz. Es la educación, como reconoce Federico Mayor Zaragoza, la que posibilita la transición que se debe dar entre una cultura permeada por la imposición, la fuerza y violencia, a una cultura cimentada por el diálogo, la comprensión y la paz⁴⁷⁹.

Al realizar una exploración histórica de los antecedentes de la educación para la paz, investigadores como Ian Harris, Magnus Haavelrsud, Betty Reardon, Johan Galtung,

⁴⁷⁹ MAYOR ZARAGOZA, F. *La nueva página*, Barcelona/París: Círculo de Lectores/UNESCO, 1994. p. 186.

Xesús Jares, Vincent Martínez entre otros, coinciden en ubicar como hito puntual de su génesis el final de la Primera Guerra Mundial, cuando varios pedagogos entre los que se encuentran John Dewey, María Montessori y Adolphe Ferrière, que representan e influyen en el movimiento de renovación pedagógica denominado Escuela Nueva, comprendieron la necesidad de enseñar sobre la violencia y sus consecuencias, de manera que las nuevas generaciones pudieran trascender las diferencias y enfrentamientos entre las personas, así como las tensiones y hostilidades entre los pueblos y las naciones, como base para la construcción de la paz. Partiendo de este acontecimiento, estos investigadores de la paz señalaron diferentes etapas que ha marcado la historia y la praxis de este concepto⁴⁸⁰, pues como afirma Xesús Jares, la educación para la paz “ni es una ‘creación’ de última hora, ni una moda pedagógica, ni la respuesta puntual a un problema determinado, por importante que éste sea”⁴⁸¹.

Para los fines de esta investigación, se tomará la clasificación que plantea Xesús Jares, en su libro *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*⁴⁸², en donde sostiene que la educación para la paz se ha desarrollado a lo largo de la historia desde diferentes matices, que él sintetiza en cuatro olas o fuentes generadoras: 1) El movimiento de la Escuela Nueva, como movimiento que revoluciona la pedagogía desde planteamientos pacifistas, influenciados por John Dewey y María Montessori; 2) La creación de las Naciones Unidas y la UNESCO, que impulsó y fomentó a nivel mundial la educación para la paz; 3) El legado de la *noviolencia*, a partir del pensamiento de Gandhi y su idea de una educación comunitaria y transformadora, y por otro lado, la influencia del pedagogo italiano Lorenzo Milani con el Movimiento de la *Noviolencia* Educativa; 4) La investigación para la Paz como disciplina, que consolidó el enfoque crítico como medio para desarrollar la investigación científica sobre la paz.

Con esta retrospectiva histórica, Xesús Jares pone de manifiesto que educar para la paz es una forma de educar en los valores y las capacidades que lleva implícita toda praxis educativa como son: la justicia, la democracia, la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la sana convivencia, la cooperación, la autonomía, el amor a la verdad y por supuesto, la paz. Por consiguiente, esta tarea trasciende el entorno escolar y compromete a la sociedad

⁴⁸⁰ OSPINA GARNICA, J. G. "La educación para la paz en situaciones de conflicto armado: construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los territorios palestinos ocupados", Tesis Doctoral, Universidad Carlos III de Madrid, 2015 pp. 33-34. Disponible en: <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/21935>.

⁴⁸¹ JARES, X. *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, Madrid: Popular, 1999. p. 8.

⁴⁸² *Ibidem*. p. 17-85

civil, a los estados y a las naciones para que, de una manera crítica y activa, transformen la cultura violenta que ha permeado la sociedad actual y que impide la construcción de una cultura de paz.

3.1.1.1. La Escuela Nueva: aportes para una pedagogía de la paz

Los antecedentes y fundamentos educativos de la Escuela Nueva hunden sus raíces en el Renacimiento, en donde se comienzan a generar prácticas educativas que contribuirán posteriormente en el nacimiento de la Educación para la Paz; entre sus representantes se destacan Erasmo de Rotterdam (1466-1536), François Rabelais (1494-1553), Tomás Moro (1478-1535), Michel de Montaigne (1533-1592), y especialmente el teólogo, filósofo y pedagogo Juan Amos Comenio (1592-1670), quien defendió una educación para el bien común, la equidad, la paz y la universalidad sobre la base del principio de igualdad, luchando por una educación pública, que garantizara el aprendizaje de la cultura como derecho de toda persona⁴⁸³.

Pero es con la Ilustración y su búsqueda de libertad, igualdad y fraternidad como se gesta una educación humanista, a partir de los planteamientos filosóficos de Immanuel Kant (1724-1804) y Jean Jacques Rousseau (1712-1778), quienes sitúan al ser humano como centro de todo y único ser con capacidad para recibir atención moral. El idealismo alemán influyó en el pensamiento humanista y en la renovación pedagógica gracias a los planteamientos educativos de Friedrich Schelling (1775-1854), Friedrich Fröbel (1782-1852) y Karl Christian Friedrich Krause⁴⁸⁴ (1781- 1832) quien posteriormente

⁴⁸³ *Ibidem*.

⁴⁸⁴ Krause plantea en su visión pedagógica, que se debe procurar una “educación y formación general y puramente humana, por la cual el hombre se hace verdaderamente hombre; por la cual llega a la excelencia equilibrada, armónica y verdaderamente orgánica de todo su ser, sobre la que únicamente puede fundamentarse también su excelencia individual, la alta formación radicalmente propia y específica de cada individuo y en cada parte de la vida humana; sólo por la cual, finalmente, se hace posible el que los hombres se unan íntimamente para formar la humanidad y, armónicamente repartidos en su total esencia, la llevan a su planificación como una totalidad de vida” en: KRAUSE, K. C. F. *Ideal de la humanidad para la vida / C. Chr. F. Krause; con introducción y comentarios por Julián Sanz del Río*, ed. Sanz del Río, Julián, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcd2r6>.; citado por, UREÑA, E. M. "Krause y la educación", en *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, No. 7, 1988, p. 159. Disponible en: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6818>.

influenciará en España el pensamiento humanista de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) y su propuesta educativa en la Institución libre de Enseñanza⁴⁸⁵.

La Escuela Nueva, como base del Movimiento de Renovación Pedagógica, surge como contraposición de la escuela tradicional y sus métodos de enseñanza, en las últimas décadas del siglo XIX y principios del siglo XX influenciada por los planteamientos pedagógicos de Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Fröbel y Liev N. Tolstoi (1828-1910), quienes son considerados sus precursores por incentivar el espíritu libre y la autonomía de los niños en la escuela y en la formación humana en general.

La Escuela Nueva se nutre de los planteamientos pedagógicos de un grupo amplio de educadores, tanto en Norteamérica como en Europa, entre los que se destacan John Dewey, María Montessori y Adolphe Ferrière, quienes conscientes de los problemas generados por la guerra y la necesidad de una transformación social por medio de la educación, se opusieron a las tendencias impositivas de la educación tradicional y sus métodos pasivos, memorísticos y verticales, para enfocarse en una educación que incentivara el espíritu de libertad, interés, espontaneidad, creatividad, experimentación, descubrimiento, libre expresión, autonomía y trabajo colectivo en la escuela infantil; una educación que tenía como finalidad evitar la agresividad entre los niños y de esta forma contribuir a mitigar la violencia y la crueldad propios de la guerra. A este respecto Ferrière expresa que

Entre las causas profundas de la guerra y del marasmo actual, existe una para mí de las más importantes, que hasta ahora ha pasado quizá desapercibida. En todos los países de Europa, la escuela se ha esforzado en formar al niño para la obediencia pasiva, y no ha hecho nada, sin embargo, para desenvolver el espíritu crítico, ni ha tratado nunca de favorecer la ayuda mutua. Fácil es ver adónde hubo de conducir a los pueblos ese adiestramiento paciente y continuo.⁴⁸⁶

⁴⁸⁵ ORDEN JIMÉNEZ, R. V. "La filosofía de Krause y su influencia nuevas perspectivas para el estudio del krausismo en América Latina", en *Universitas Philosophica*, Vol. 16, No. 32, 1999, p. 168. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/11450>.

⁴⁸⁶ FERRIERE, A. *La educación autónoma: arte de formar ciudadanos para la nación y para la humanidad*, Madrid: Ed. Francisco Beltrán, 1921. p. 23.

Sostiene Xesús Jares, que la Escuela Nueva para alcanzar el objetivo de una Educación para la Paz desde un enfoque humanista se propuso dos tareas⁴⁸⁷: primero, hacer una revisión de los planes y métodos de estudio tradicionalistas y obsoletos para las circunstancias históricas que vivía la humanidad, centrándose en la autorrealización del niño, reconociendo su dignidad, potenciando sus capacidades y tomando conciencia de sus necesidades y; segundo, realizar esfuerzos para hacer que la educación pública llegara al mayor número de personas en edad escolar, fomentando una educación de carácter internacionalista que respondiera a las exigencias de la sociedad y generara progreso y transformación social.

Xesús Jares sintetiza las características fundamentales de la Escuela Nueva como movimiento educativo, que fundamenta pedagógicamente la Educación para la Paz, de la siguiente manera⁴⁸⁸:

1. La Escuela Nueva realiza una crítica a las pedagogías verticales e impositivas tradicionales de la educación, fomentando el internacionalismo como medio para prevenir la guerra. Considera que la escuela debe estar al servicio de los niños y de la humanidad para, de esta manera, reivindicar sus derechos.
2. Promueve una educación integral basada en la libre expresión de las tendencias espontáneas de los niños, reorientándolas por medio de actividades creativas y útiles, pues considera que la no realización de su “instinto combativo” es lo que genera la guerra.
3. Desarrolla un utopismo pedagógico, reconociendo al niño, desde la educación, como quien puede redimir al mundo y por otro lado considerando al docente y su labor como el depositario de la salvación política de la humanidad.
4. Potencia una confianza plena y optimista en el ser humano que al superar sus contradicciones forjará una senda de paz.
5. Propone unas didácticas fundamentadas en la enseñanza de la Constitución y los principios y fines de la Sociedad de Naciones⁴⁸⁹, que promueve entre sus ideales

⁴⁸⁷ JARES, X. *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, Op. Cit.

⁴⁸⁸ JARES, X. *Educación para la paz en tiempos difíciles*, Bilbao: Bakeaz, 2004b. pp. 19-21.

⁴⁸⁹ La Sociedad de Naciones fue creada en 1919, con el deseo de incorporar los objetivos pedagógicos de la Escuela Nueva en el ámbito político. Su preocupación principal fue buscar construir la paz mundial por medio de la armonía entre las naciones, mediando en los conflictos internacionales y luchando por extender la democracia entre las naciones, por medio de la educación para la cooperación internacional. HERRERO RICO, S. *La Educación para la Paz desde la Filosofía para la Paz: El Enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)*, Op. Cit. pp. 89-90.

educativos, el rechazo a la guerra y la solidaridad entre los pueblos. Para ello propone, celebrar un día en el que al niño se le inculque el amor por las instituciones internacionales, realizar juegos infantiles y exposiciones de objetos de diferentes culturas, intercambios estudiantiles y diversas manifestaciones inter escolares⁴⁹⁰.

Dentro de la Escuela Nueva, es importante destacar la influencia que, para sus planteamientos pedagógicos, tiene la propuesta educativa del norteamericano John Dewey y de la italiana María Montessori, de quienes se señalaran sus principales aportes y su relevancia en la génesis de la Educación para la paz.

John Dewey (1859-1952) filósofo, pedagogo y psicólogo norteamericano, considerado el principal representante de la “Escuela Activa” o “Escuela Nueva”. Impulsó una propuesta pedagógica que pretendía desarrollar en los niños, mediante el uso de diversas actividades, sus aspectos cognitivos y motores con el objeto de propiciar un mejor aprendizaje. Este método da origen a la “Escuela Experimental” la cual busca articular el estudio de un tema con una actividad práctica (cocinar, coser, trabajar la madera y fabricar herramientas mediante actos de construcción sencillos) y como consecuencia de estas actividades desarrollar los estudios ya sea de lectura, escritura, matemáticas, historia, o arte. Para John Dewey, cuando un niño comprende el sentido y la razón de lo que tienen que aprender tendrá interés por adquirir ese conocimiento.

John Dewey sostiene que la acción es el único medio para que un pensamiento se convierta en conocimiento, por lo cual, su propuesta de investigación experimental es de carácter práctico, “aprender es aprender a pensar”⁴⁹¹, pero sin separar el pensamiento de la acción⁴⁹². Por consiguiente, la educación para la paz debe contribuir a la participación entre el sujeto y la *conciencia social colectiva*, pues solo de esta manera el conocimiento transmitido se transforma en hábitos entre los niños. Su propuesta educativa se centra en una formación en virtudes, que las define como hábitos del carácter para el bien común y racional. Para John Dewey, el hábito es una actividad humana establecida por una acción propositiva, comparable a la actitud o disposición para realizar una acción significativa

⁴⁹⁰ JARES, X. *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, Op. Cit. p. 23.

⁴⁹¹ DEWEY, J. *Mi credo pedagógico*, León: Universidad de León, 1997. p. 9.

⁴⁹² *Ibidem*. p. 11.

con valor en sí misma⁴⁹³. Según este planteamiento, la paz se entiende como esa acción armoniosa y solidaria propia de las relaciones intersubjetivas. James Page sostiene en este sentido, que para John Dewey la paz es un hábito que se puede aprender mediante la educación⁴⁹⁴. La educación debe formar a los niños en el conocimiento de sí mismos, mediante el despliegue de sus capacidades e intereses, para que luego puedan disfrutar con responsabilidad de su autonomía en sus relaciones y funciones sociales⁴⁹⁵.

Los horrores de la primera guerra mundial tuvieron una repercusión profunda en John Dewey, llevándolo a orientar su acción pedagógica hacia la educación para la democracia, contribuyendo al desarrollo de la educación pública en Norteamérica. Puso en evidencia las diferencias que existían entre la educación que se le impartía a las elites intelectuales y la educación que recibían el resto de la población, la cual era de carácter técnico-profesional. Esto como producto del acelerado proceso de industrialización que vivió su país a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, el cual, repercutió en los objetivos de la educación, que se alejaron del ideal de una formación para la vida y la ciudadanía, para convertirse en una preparación técnica como respuesta a las exigencias de la industria; formar mejores y más capacitados trabajadores. Separándose, de esta manera, el progreso técnico y el desarrollo económico, de la conciencia y el desarrollo moral que sustenta las democracias⁴⁹⁶. Por ello, John Dewey propende por la participación de las personas en la sociedad civil, mediante una cultura educativa para la democracia⁴⁹⁷.

Para John Dewey la educación pública debe contribuir a la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos y prepararlos para su participación social, ayudando de esta manera al desarrollo de la democracia. Por medio de la educación se puede lograr la supervivencia de la sociedad y generar los cambios necesarios para sustentar la paz y la democracia. Por consiguiente, para John Dewey la acción práctica en la educación es la única que puede generar el cambio, por ello, desde su pensamiento pragmático, restituye el vínculo entre hacer y pensar, entre las ideas y los hechos, entre la ciencia y la moral;

⁴⁹³ HERRERO RICO, S. "La Educación para la Paz desde la Filosofía para la Paz: El Enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)", *Op. Cit.* p. 71-72.

⁴⁹⁴ PAGE, J. *Peace Education: Exploring Ethical and Philosophical Foundations*, Australia: Southern University, 2008. p. 44.

⁴⁹⁵ LUZURIAGA, L. *La pedagogía de John Dewey*, Buenos Aires: Losada, 1959. p. 14. citado por; OSPINA GARNICA, J. G. "La educación para la paz en situaciones de conflicto armado: construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los territorios palestinos ocupados", *Op. Cit.* p. 41.

⁴⁹⁶ HERRERO RICO, S. "La Educación para la Paz desde la Filosofía para la Paz: El Enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)", *Op. Cit.* p. 72.

⁴⁹⁷ DEWEY, J. *Mi credo pedagógico*, *Op. Cit.* p. 14.

dotando a las acciones de un valor y un sentido humanista y democrático. Para este pedagogo “vivir es aprender y aprender es aprender a pensar”⁴⁹⁸. Es así como la educación se constituye en una acción moral, mediada por un aprendizaje, que parte de la experiencia para llegar al conocimiento⁴⁹⁹.

El método educativo propuesto por John Dewey y que influye en una Educación para la Paz, se pueden sintetizar en los siguientes postulados, tal y como lo desarrolla en su obra “*Mi credo pedagógico*”⁵⁰⁰:

1. Lo activo en el niño precede a lo pasivo en su desarrollo, entender esto ahorra tiempo y esfuerzo en el trabajo de aprendizaje escolar.
2. Para llegar a las ideas es necesario primero la acción, y una vez que se tienen las ideas, se controla mejor la acción.
3. Las imágenes son un importante instrumento de enseñanza: el niño aprende a través de la imagen que él tiene de la materia. Aprender por imágenes facilita el proceso de enseñanza.
4. Los intereses son los signos y síntomas de la capacidad de crecimiento. El docente tiene que descubrir cuáles son los intereses del niño a través de la observación. El interés es signo de una capacidad oculta que hay que potenciar.
5. Las emociones son el reflejo de las acciones. La formación de hábitos correctos de acción y pensamiento sobre lo bueno, lo verdadero y lo bello, hace que las emociones se regulen por sí mismas. El juego será el medio para acceder al conocimiento de las emociones.

En conclusión, para John Dewey la educación es el medio por el cual se pueden alcanzar las reformas democráticas y lograr el progreso social, base fundamental de una cultura de paz. Este planteamiento pedagógico de John Dewey va a marcar el enfoque sobre capacidades de la filósofa norteamericana Martha Nussbaum en su propuesta de una educación como cultivo de la humanidad, que se tratará en el segundo apartado de este capítulo.

Por otro lado, en Europa la Escuela Nueva se ve influenciada por los planteamientos pedagógicos de la italiana María Montessori (1870-1940) y su “Método o Sistema

⁴⁹⁸ *Ibidem.* p. 17.

⁴⁹⁹ *Ibidem.* p. 18.

⁵⁰⁰ *Ibidem.*

Montessori”⁵⁰¹, técnica teórico-práctica de enseñanza centrada en la educación infantil sobre la base de un naturalismo metodológico, que mediante la observación busca estudiar, en un ambiente natural, el desarrollo evolutivo del infante desde una perspectiva educativa holística e interdisciplinar, que conjuga lo biológico, lo médico, lo psicológico, lo social, lo antropológico y lo filosófico⁵⁰². Plantea esta pedagoga, que en la educación de la primera infancia (niños entre 3 y 6 años) se “debe atender a un concepto biológico de libertad, la cual debe entenderse como una condición que favorece el desarrollo de la personalidad, desde el punto de vista fisiológico como psicológico; que incluye la libre evolución de la conciencia”⁵⁰³.

Con este método de enseñanza, María Montessori pretende evitar las actitudes agresivas y violentas entre los niños, teniendo en cuenta sus necesidades y satisfaciéndolas de manera que puedan desenvolverse con naturalidad y espontaneidad en la vida social. Por lo cual, su método se basa en la observación, la atención, la escucha del infante y el amor, respetando su libertad, independencia y personalidad en un ambiente propicio que lo conduzca a su autoeducación⁵⁰⁴.

Esta pedagogía propia del “Método Montessori” promueve la Educación para la Paz, en cuanto es un método abiertamente pacífico. En consecuencia, las características más importantes que aporta, el pensamiento y la pedagogía educativa de María Montessori a la Educación para la Paz, se puede resumir en los siguientes postulados⁵⁰⁵:

1. Una educación que fomenta la libertad del niño, y estimula su libre elección siempre que esté en consonancia con su personalidad y un sano criterio.
2. Una pedagogía educativa innovadora, basada en el desarrollo sensorial y psicomotriz del infante, potenciando en todo momento su espontaneidad, propiciando un ambiente motivador y lúdico para que pueda disfrutar aprendiendo.
3. Confianza en la naturaleza pacífica del niño.

⁵⁰¹ MONTESSORI, M. *Ideas generales sobre el Método Montessori*, (1928), traducido por M. Navarro, Madrid: CEPE, S.L., 1991.

⁵⁰² *Ibidem*. p. 14.

⁵⁰³ MONTESSORI, M. *El método de la pedagogía científica*, (1909), traducido por L. Serrano, Barcelona: Araluce, 2003. p. 109.

⁵⁰⁴ LUZURIAGA, L. "Prólogo" en MONTESSORI, M. *Ideas generales sobre mi método*, Buenos Aires: Revista de Pedagogía - Losada, 1960.

⁵⁰⁵ HERRERO RICO, S. *"La Educación para la Paz desde la Filosofía para la Paz: El Enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)"*, *Op. Cit.* pp. 80-83.

4. Respeto a la dignidad del niño; para María Montessori la educación se debe dar en un ambiente de observación, respeto y amor.
5. La educación se fundamenta en un aprendizaje recíproco, rompiendo con el esquema experto-aprendiz. El docente debe estimular y contagiar al niño su espíritu crítico y su entusiasmo por el conocimiento.
6. La educación debe basarse en el amor como motor del aprendizaje pacífico. Por consiguiente, se debe propiciar un ambiente escolar pacífico.
7. La educación debe estimular los progresos y logros de los niños.

Pero el aporte más destacado sobre educación para la paz lo presentó y sustentó María Montessori en sus discursos, conferencias y talleres realizados en diversos congresos educativos en Europa. Los aportes sobre su pensamiento pedagógico expuestos en sus intervenciones durante estos congresos fueron recopilados en su libro *Educación y paz*⁵⁰⁶, del cual se destacan los siguientes aspectos relevantes para una educación para la paz:

En el discurso pronunciado ante la Oficina Internacional de Educación en Ginebra en el año 1932 resalta, que la paz no puede ser entendida en forma negativa como un cese de la guerra sino en forma positiva, es decir, como el resultado de la justicia, el amor y la armonía entre las personas. Para la autora, la guerra se produce porque a los seres humanos se les educa como individuos aislados y solo para satisfacer sus necesidades inmediatas de una forma competitiva sin pensar en el otro. María Montessori, hace una fuerte crítica contra el sistema educativo, propio de esta época industrial, en donde lo que importa es el progreso técnico sobre el moral. Afirma, a este respecto que “La educación que reprime y rechaza los dictados del ser moral, que erige obstáculos y barreras en el camino del desarrollo de la inteligencia, que condena a la ignorancia a vastos sectores de la población, es un crimen”⁵⁰⁷.

En el Congreso Europeo para la Paz, realizado en Bruselas en el año 1936, destaca que la educación para la paz no se debe limitar al ámbito escolar, sino que es una tarea que requiere del esfuerzo de toda la humanidad, es un reclamo por la “universalización” de la educación para la paz. La principal preocupación debe ser educar a la humanidad, pero especialmente al niño que tiene todo el potencial, la capacidad y la sensibilidad para construir la paz. María Montessori reconoce en el niño una gran sabiduría interna, por lo

⁵⁰⁶ MONTESSORI, M. *Educación y paz*, Buenos Aires: Errapar S. A., 1998.

⁵⁰⁷ *Ibidem*. p. 13

que se le debe promover e impulsar, de lo contrario repetirá los errores de la sociedad. Sostiene que

en los sistemas de educación tradicionales, el niño finge por instinto con el fin de ocultar sus capacidades y ajustarse a las expectativas de los adultos que lo reprimen. El niño cede ante la necesidad cruel de esconderse, enterrando en su subconsciente una fuerza vital que clama por expresarse y que es fatalmente frustrada. Al arrastrar esa carga oculta, él también, a la larga, perpetuará los numerosos errores de la humanidad.⁵⁰⁸

En el Discurso pronunciado durante el VI Congreso “Educar para la Paz” en Copenhague en 1937, propone que la educación, como piedra angular de la paz, fomente el amor y el respeto hacia todos los seres, ayude a desarrollar la espiritualidad del ser humano para realzar su valor como persona y, de esta manera, comprender su misión de paz.

En conclusión, para María Montessori, el respeto hacia la niñez se constituye en el cimiento de la educación para la paz, porque la paz no esclaviza, sino que exalta, no humilla, sino que lo empodera como constructor de humanidad. En consecuencia, la tarea de la educación debe ser asegurar la justicia, la armonía y el amor a los niños, como forma de construir una cultura de paz y erradicar la violencia y la guerra⁵⁰⁹.

En América Latina, la Escuela Nueva contribuyó al cambio de muchas prácticas formativas, métodos de enseñanza y políticas educativas, pero como sostiene el investigador Amaral Gómez en su artículo “*Teoría de la Educación para la Paz en América Latina*”, este modelo no responde a la realidad del continente, caracterizado por la violación de los Derechos Humanos, la violencia estructural y los conflictos internos. Por consiguiente, los referentes de una Educación para la Paz, en el continente son la Educación Popular y la Pedagógica de la Liberación propuesta por Paulo Freire, las cuales buscan combatir la violencia estructural y cultural, desde el reconocimiento de los Derechos Humanos, cuestionando los modelos educativos formales que imponen saberes y prácticas discriminatorias⁵¹⁰.

⁵⁰⁸ *Ibidem.* p. 38.

⁵⁰⁹ JARES, X. *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, Op. Cit. pp. 25-26.

⁵¹⁰ GÓMEZ ARÉVALO, A. P. "Teoría de la Educación para la Paz en América Latina", en *Academicus. Revista de Ciencias de la Educación*, Vol. 1, No. 3, 2013 p. 8. Disponible en: https://www.academia.edu/7544170/Teor%C3%ADa_de_la_Educaci%C3%B3n_para_la_Paz_en_Am%C3%A9rica_Latina.

3.1.1.2. Las Organización de las Naciones Unidas y la UNESCO: presupuestos jurídicos de la Educación para la Paz

Como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, en el ámbito internacional se busca promover iniciativas, desde la educación, con el objetivo de generar estrategias pedagógicas que contribuyan a la paz y a la comprensión entre las naciones. Ante este panorama se ve la necesidad de crear organismos internacionales fuertes, con capacidad para intervenir en los conflictos internacionales; por ello, en 1945 se instituye la Organización de Naciones Unidas (ONU), con los siguientes propósitos⁵¹¹:

1. Mantener la paz y la seguridad internacionales, y con tal fin: tomar medidas colectivas eficaces para prevenir y eliminar amenazas a la paz, y para suprimir actos de agresión u otros quebrantamientos de la paz; y lograr por medios pacíficos, y de conformidad con los principios de la justicia y del derecho internacional, el ajuste o arreglo de controversias o situaciones internacionales susceptibles de conducir a quebrantamientos de la paz;
2. Fomentar entre las naciones relaciones de amistad basadas en el respeto al principio de la igualdad de derechos y al de la libre determinación de los pueblos, y tomar otras medidas adecuadas para fortalecer la paz universal;
3. Realizar la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario, y en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión; y
4. Servir de centro que armonice los esfuerzos de las naciones por alcanzar estos propósitos comunes.

Partiendo de los valores consagrados en la Carta de las Naciones Unidas, que sienta las bases para promover la paz por medio de la educación y la cultura, se crea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como un organismo especializado en educación, con el propósito de buscar la comprensión de los pueblos, la paz, el desarme y la defensa de los derechos humanos basados en los ideales de libertad, igualdad y fraternidad.

⁵¹¹ ONU "CARTA DE LAS NACIONES UNIDAS", consultado Oct 14, 2020, <https://www.un.org/es/sections/un-charter/chapter-i/index.html>.

La UNESCO, desde su nacimiento, resalta que la educación es el motor de cambio de una cultura violenta a una cultura de paz, este propósito se establece claramente en el preámbulo de su constitución, al afirmar

Que, puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz;

[...]

Que la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua;⁵¹²

Por consiguiente, como sostiene Xesús Jares, la UNESCO fundamenta la educación para la paz, a partir de estos propósitos, en tres aspectos⁵¹³: a) la educación para la comprensión internacional; b) la educación para los derechos humanos y; c) la educación para el desarme. Estos aspectos se relacionan con la Declaración Universal de los Derechos Humanos que en su artículo 26 parágrafo 2, afirma que

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.⁵¹⁴

Apunta Xesús Jares, que didácticamente una *educación para la comprensión internacional* debe enseñar cómo han vivido y viven los pueblos, reconociendo sus aportes a la humanidad, buscando ser solidarios a pesar de las divisiones, inculcando la necesidad de cooperar con los organismos internacionales y desarrollando en la escuela los principios de democracia, libertad y solidaridad⁵¹⁵.

La educación en derechos humanos tiene sus antecedentes en la Carta de las Naciones Unidas, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pero primordialmente, en la *“Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz*

⁵¹² UNESCO "Textos fundamentales - Edición 2020", *Op. Cit.*

⁵¹³ JARES, X. *Educación para la paz en tiempos difíciles*, *Op. Cit.* p. 21.

⁵¹⁴ ONU: Asamblea General. *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 1948. A/RES/217(III)

⁵¹⁵ JARES, X. *Educación para la paz en tiempos difíciles*, *Op. Cit.* p. 21-22.

internacional y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales” aprobada en 1974 en París, en la cual se establecieron los fundamentos, los conceptos, los ámbitos de aplicación, los métodos y las propuestas curriculares sobre la educación para la comprensión internacional⁵¹⁶. Esta Recomendación sirvió de contexto instructivo al Congreso Internacional de Viena de 1978 sobre la enseñanza de los derechos humanos⁵¹⁷.

Por último, señala Xesús Jares que la Educación para el desarme, se incorpora como propuesta educativa por la UNESCO, a partir de la proclamación de la ONU de la década del desarme, la Recomendación de 1974 y el Congreso Mundial de Educación para el Desarme de 1980 en París⁵¹⁸.

A este respecto, para la concreción de una Educación para la Paz, se destaca el *Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO* creado en 1953 con dos objetivos: primero, “llevar a cabo trabajos experimentales y programas especiales a fin de establecer nuevos métodos, técnicas y materiales de enseñanza destinados a la educación para la comprensión internacional, la paz y los derechos humanos”⁵¹⁹ y segundo “facilitar intercambios de información, correspondencia, materiales didácticos, estudiantes y personal docente entre escuelas de diferentes países”⁵²⁰.

En conclusión, la UNESCO ha desarrollado, a lo largo de su historia, programas de educación por todo el mundo. Este trabajo ha derivado distintas declaraciones, como la del 2000 como Año Internacional de la Cultura de Paz y el periodo 2001-2010 como la Década Internacional para una Cultura de Paz y Noviolencia para los Niños del Mundo, con los cuales, ha pretendido desarrollar un trabajo internacional para la construcción de una cultura de paz, en donde la educación contribuye a trascender las situaciones de violencia y generar ambientes de paz y concordia.

⁵¹⁶ UNESCO. *Actas de la Conferencia General 18a reunión París, 17 de octubre - 23 de noviembre de 1974*, París: Presses Universitaires, 1975. pp. 150-155. Disponible en: [https://www.donostia.eus/info/ciudadano/ddhh_enlaces.nsf/voWebContenidosId/A43DBBC962EE33FD C1257C9E0041306B/\\$file/unesco1974.pdf](https://www.donostia.eus/info/ciudadano/ddhh_enlaces.nsf/voWebContenidosId/A43DBBC962EE33FD C1257C9E0041306B/$file/unesco1974.pdf).

⁵¹⁷ JARES, X. *Educación para la paz en tiempos difíciles*, Op. Cit. p. 22.

⁵¹⁸ *Ibidem*. p. 22.

⁵¹⁹ UNESCO. *El Plan de las Escuelas Asociadas a la UNESCO*, Madrid: UNESCO, 1985.

⁵²⁰ JARES, X. *Educación para la paz en tiempos difíciles*, Op. Cit. p. 23.

3.1.1.3. El legado de la noviolencia a la Educación para la Paz

Siguiendo con la propuesta de Xesús Jares, la tercera ola o fuente generadora de la Educación para la Paz, se enmarca en los planteamientos de la *noviolencia* propuestos por Mahatma Gandhi y retomados posteriormente por el “Movimiento de la *Noviolencia Educativa*” en Italia por los pedagogos Lorenzo Milani, Aldo Capitini y Danilo Dolci⁵²¹.

Para Xesús Jares, entre las características que se pueden destacar en el planteamiento pedagógico de Mahatma Gandhi sobre la *noviolencia*⁵²² se encuentran: primero, la influencia de los principios denominados *satygraha*, que se entiende en el sentido de firmeza de la verdad y *ahimsa* que tiene que ver con no causar daño o sufrimiento al otro y se traduce como una acción sin violencia. Para Mahatma Gandhi, estos dos principios deben influir en la forma de actuar y reflexionar de las personas, no desde la pasividad sino desde la acción pacífica; segundo, la importancia de potenciar, por medio de la educación, la autonomía y la libertad personal, claves para ser autosuficiente tanto a nivel personal como mental, armonizando cuerpo, intelecto, sensibilidad y espíritu; tercero, el aprendizaje y entrenamiento en estrategias de lucha *noviolentas*, como la no-cooperación o resistencia civil, las cuales, se deben implementar de forma gradual dentro del marco legal, pero cuando estas estrategias resultan ineficaces se debe pasar a la desobediencia civil; cuarto, la educación por medio del trabajo, la cual denominó *Nai Taim* o nueva educación, como modelo de educación básica fundamentada en la búsqueda de un orden social pacífico, justo y democrático, que desarrolle la personalidad del estudiante, mediante su formación espiritual y física por medio del trabajo productivo y creativo, que potencien su libertad, iniciativa y responsabilidad como ser autónomo; quinto, la comunidad debe participar en la educación pacífica, la cual no es responsabilidad solamente de la escuela⁵²³.

Inspirados en esta filosofía educativa gandhiana, sobresalen otras experiencias pedagógicas entre las que se destaca el “Movimiento de la noviolencia educativa” en Italia, liderado por un grupo de pedagogos, entre los que se encuentran Aldo Capitini, Lorenzo Milani y Danilo Dolci, que comprometidos con la Educación para la Paz se

⁵²¹ LEDERACH, J. P. *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la Paz*, Madrid: Catarata, 2000. p. 97.

⁵²² JARES, X. *Educación para la paz en tiempos difíciles*, Op. Cit. pp. 24-25.

⁵²³ JARES, X. *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, Op. Cit. p. 71.

enfocan en una educación para la resistencia y la desobediencia⁵²⁴. Xesús Jares resalta, en el trabajo pedagógico que Lorenzo Milani desarrolló en la Escuela Barbiana, los siguientes aportes⁵²⁵: a) la educación como un medio de resistencia y desobediencia ante las desigualdades producto de un sistema social injusto; b) la educación como un espacio de liberación, emancipación, creatividad y autonomía y; c) la creación de una “nueva escuela” al servicio de las clases obreras y campesina, en donde se respete el derecho de las clases menos favorecidas a recibir una educación, que favorezca la construcción de una nueva sociedad.

3.1.1.4. La Investigación para la Paz y sus aportes a la Educación para la Paz

Por último, como consecuencia de los estragos de la Segunda Guerra Mundial surge la necesidad de investigar en profundidad los conflictos entre las personas y entre las naciones para entender su dinámica y contribuir a la construcción de la paz. Ante este panorama, se crea en la Universidad de Michigan en el año 1957, el *Journal of Conflict Resolution* primera revista especializada en resolución de conflictos, dirigida por Kenneth Boulding y posteriormente, en el año 1959 se funda el *Center for Research on Conflict Resolution*. En Europa, Johan Galtung crea el departamento de investigación sobre conflictos en el Instituto de Investigación Social de Oslo en 1959. En el año 1964, auspiciado por la UNESCO, se crea el *International Peace Research Association* en Londres y en Suecia se crea el *Stockholm International Peace Research Institute*.

A partir del trabajo de investigación de estos centros, se destaca la contribución que la Investigación para la Paz, como disciplina científica, ha tenido en el desarrollo conceptual de la Educación para la Paz, especialmente por los planteamientos propuestos por Johan Galtung sobre la paz negativa, la paz positiva, los distintos tipos de violencia directa, estructural y cultural; así como la propuesta de giro epistemológico, profundizado en el primer capítulo de esta investigación, desde la *Filosofía para hacer las Paces* de Vincent Martínez Guzmán y la *Paz Imperfecta* formulada por Francisco Muñoz con el equipo de investigación del Instituto para la Paz y el Conflicto de la Universidad de Granada.

⁵²⁴ OSPINA GARNICA, J. G. "La educación para la paz en situaciones de conflicto armado: construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los territorios palestinos ocupados", *Op. Cit.* pp. 52-55.

⁵²⁵ JARES, X. *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, *Op. Cit.* pp. 74-75 Citado por; OSPINA GARNICA, J. G. "La educación para la paz en situaciones de conflicto armado: construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los territorios palestinos ocupados", *Op. Cit.* p. 53.

Con el giro epistemológico, la Investigación para la Paz centra su atención ya no en la violencia y la guerra (paz negativa), sino en los esfuerzos por construir la paz en medio del conflicto (paz positiva), una paz que es imperfecta, procesual e inacabada. Este viraje epistémico repercute favorablemente en la Educación para la Paz y en su praxis pedagógica, la cual, se comprende desde esta nueva perspectiva como un reto a la participación activa de los distintos actores sociales, en la construcción de una cultura de paz.

A este respecto, Vicenç Fisas plantea que la Investigación para la Paz ha ubicado la Educación para la Paz entre sus propósitos, intereses y aplicaciones, orientando su papel pedagógico al desarrollo de elementos de análisis y alternativas para formar una conciencia crítica que contribuya a la construcción de la paz desde un compromiso tanto personal como social⁵²⁶. Por su parte, Johan Galtung sostiene que la Educación para la Paz debe nutrirse de los aportes multidisciplinarios de la Investigación para la Paz, así como de la praxis pedagógica, la cual se alimentan de las necesidades reales del contexto en donde se ejerce y desarrolla⁵²⁷.

Desde esta perspectiva, Xesús Jares sintetiza las características más relevantes de la Educación para la Paz desde los planteamientos de la Investigación para la Paz en los siguientes aspectos⁵²⁸:

1. Se concibe la educación como una actividad política, en donde la Educación para la Paz se constituye en una herramienta para el cambio social.
2. Se destaca en el proceso educativo los métodos socioafectivos y la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
3. La Educación para la Paz se orienta desde un enfoque interdisciplinar, que busca coherencia entre las formas de educar y las formas de vida, con el propósito de relacionar la investigación, la acción y la Educación para la Paz de una manera orgánica.

En síntesis, la Educación para la Paz se convierte en un instrumento que posibilita la comprensión entre las personas, los pueblos y las naciones con el objetivo de prevenir los

⁵²⁶ FISAS ARMENGOL, V. *Introducción al estudio de la paz y los conflictos*, Barcelona: Lerna, 1987. pp. 21-22.

⁵²⁷ OSPINA GARNICA, J. G. "La educación para la paz en situaciones de conflicto armado: construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los territorios palestinos ocupados", *Op. Cit.* pp.71-72.

⁵²⁸ JARES, X. *Educación para la paz en tiempos difíciles*, *Op. Cit.* pp. 23-24.

conflictos y la guerra. Una educación para la Paz que se enriquece con los aportes de las nuevas pedagogías para la paz y lo *noviolencia*, y los retos presentados por los distintos organismos internacionales como la ONU y la UNESCO que buscan, mediante la educación, la promoción, respeto y cumplimiento de los derechos humanos.

La Educación para la Paz, afirma Xesús Jares, atraviesa tiempos difíciles⁵²⁹, porque la cultura de la violencia y el no respeto a los Derechos Humanos prevalece en gran parte del mundo. La sociedad actual se deshumaniza en el individualismo, el consumismo y la competitividad, lo que no le permite ver el dolor y el sufrimiento del otro y mucho menos responsabilizarse para trabajar en la construcción de una cultura de paz. A este respecto, Xesús Jares resalta cinco factores que contribuyen a esta situación social violenta y que se puede trabajar en ellos desde la educación, formando a las nuevas generaciones para que construyan una cultura de paz. Estos factores son⁵³⁰: 1) El actual sistema socioeconómico fundamentado sobre la base de la competitividad y el individualismo; 2) el menosprecio por los valores sobre los que se cimenta la sana convivencia y el respeto del otro, ya sean personas o naturaleza; 3) La globalización y la inmigración que complejiza la sociedad actual; 4) el deterioro del papel de la familia y de la escuela como garante de educación y formación de valores y; 5) La naturalización de la cultura de la violencia.

En conclusión, la Educación para la Paz, no es simplemente una estrategia pedagógica que busca enseñar habilidades y destrezas para evitar el conflicto y la violencia, sino que tiene como objetivo construir unas nuevas relaciones sociales y, por consiguiente, una nueva cultura de paz en donde se elimine todo tipo de adoctrinamiento, dogmatismo y fundamentalismo; una cultura de paz que recupere, desarrolle y cultive los valores de compromiso y solidaridad en los ciudadanos, cimentada en una cultura democrática que erradique la violencia y la guerra⁵³¹. Este objetivo entra en consonancia con las propuestas de la UNESCO para construir una cultura de paz.

⁵²⁹ *Ibidem*.

⁵³⁰ JARES, X. *Pedagogía de la Convivencia*, Barcelona: Graó, 2006b. p. 13. Citado por; HERRERO RICO, S. "La Educación para la Paz desde la Filosofía para la Paz: El Enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)", *Op. Cit.* p. 118.

⁵³¹ JARES, X. *Educación para la paz en tiempos difíciles*, *Op. Cit.* pp. 133-135.

3.1.2. La Educación para la Paz en Colombia como base para la construcción de la Cultura de Paz en tiempos de posconflicto

Los antecedentes de la Educación para la Paz en Colombia son recientes, a pesar de la situación de violencia que ha vivido a lo largo de su historia y del conflicto armado interno que la ha desangrado en los últimos 60 años. Es con la Constitución de 1991, tanto en su Preámbulo como en sus Artículos 22 y 95, que en Colombia se reconoce y consagra la paz, bajo tres condiciones: como un valor que se debe preservar y defender; como un derecho fundamental, que se debe garantizar en un estado social de derecho a todos ciudadanos, y; como un deber que todo ciudadano debe defender y difundir para la construcción de una sociedad pacífica⁵³², y todo ello de obligatorio cumplimiento.

Haciendo un poco de historia, se puede observar que Colombia como Nación no ha estado ajena al proceso en pro de la paz y la defensa de los Derechos Humanos, que lideran organismos internacionales como la ONU o la UNESCO. Colombia es miembro de la UNESCO desde el año 1947 y se adhiere a los convenios emitidos por este organismo sobre la Educación para la Paz y los Derechos Humanos. Pero esto no se ve reflejado en la política educativa pública que tiene el país. Para esta época, Colombia estaba regida por la Constitución de 1886, en donde el tema de la educación no tiene una relevancia importante, solamente se hace referencia a ella en artículo 41 en estos términos: “La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica. La instrucción primaria costeadada con fondos públicos será gratuita y no obligatoria”⁵³³. Esta visión constitucional sobre la educación se mantuvo vigente por más de un siglo en el país, presentando algunas reformas como la del Decreto 227 de 1933, que concede a las mujeres poder acceder a la educación superior, o el Acto Legislativo 01 de 1936 que permite, que no sea solo la iglesia católica la única que puede intervenir en los procesos educativos, sino que también lo pueda hacer el Estado. En esta reforma constitucional de 1936 se decreta que la educación primaria sea obligatoria, se garantiza la libertad de enseñanza y se admite su secularización⁵³⁴. Ante esta situación, el investigador John

⁵³² MORENO, F. "El concepto de paz en la Constitución Política de Colombia de 1991: reconstrucción dialéctica de su significado a partir de la jurisprudencia de la Corte Constitucional", en *Revista de Derecho (Coquimbo)* 21, No. 2, 2014, pp. 305-346. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-97532014000200009>. Citado por; CÁRDENAS ROMERO, J. F. "Educación para la paz. De la Constitución de 1991 a la Cátedra de la Paz", en *Novum Jus: Revista Especializada en Sociología Jurídica y Política*, Vol. 11, No. 1, 2017 p. 120. Disponible en: <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2017.11.1.4>.

⁵³³ Constitución Política de Colombia. (Agosto 5, 1886, Colombia): Artículo 41.

⁵³⁴ CÁRDENAS ROMERO, J. F. "Educación para la paz. De la Constitución de 1991 a la Cátedra de la Paz", *Op. Cit.* pp. 107-108.

Fredy Cárdenas resalta dos situaciones paradójicas en la legislación sobre educación de Colombia como Estado miembro de la Naciones Unidas desde 1947:

Primero, los países miembros de la ONU asumieron un compromiso de carácter vinculante con la Declaración universal de los derechos humanos y con otros tratados internacionales en defensa de la dignidad y la promoción de los derechos allí establecidos. Al vincularse a la ONU, el Estado colombiano debía establecer los mecanismos necesarios para el cumplimiento de lo acordado, como el derecho a la educación indicado en el Artículo 26 de la Declaración; sin embargo, apenas sería reconocido en la Constitución de 1991. Segundo, el mencionado Artículo 26 también indica el objeto de la educación, esto es, su sentido de formación de la persona, el respeto por los derechos humanos y la búsqueda de la paz. La Constitución de 1886, sus posteriores reformas y demás acciones legislativas no tenían en cuenta esta orientación de la educación, a pesar de los pactos, tratados y convenios de carácter vinculante.⁵³⁵

Es con la Constitución Política promulgada en 1991, que en Colombia se inicia a legislar desde la perspectiva de la paz y la defensa de los Derechos Humanos, en consonancia con la situación que vivía el país, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y con los diversos tratados y convenios promulgados por los organismos internacionales en los que se ha suscrito. Ya desde su Preámbulo señala el deber del Estado para “Fortalecer la unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz”⁵³⁶. De esta manera, se consagra la paz como un derecho constitucional y, en consecuencia, se transforma el enfoque sobre la educación a partir de dos postulados: el primero, en el Artículo 22 de la Constitución Política, que afirma que “La Paz será un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento constitucional”⁵³⁷ y; el segundo, reconociendo el papel de la educación como un derecho y un servicio en el Artículo 67, que manifiesta “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; [...]. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; [...].”⁵³⁸.

⁵³⁵ *Ibidem.* p. 108.

⁵³⁶ Constitución Política de Colombia. *Gaceta Constitucional No. 116*, 1991. Preámbulo.

⁵³⁷ *Ibidem.* Artículo 22.

⁵³⁸ *Ibidem.* Artículo 67.

Esta situación jurídica, aunque es un avance importante para la legislación colombiana, no deja de ser desconcertante por lo reciente que se manifiesta en su Carta Constitucional, en un país democrático caracterizado por una creciente situación de violencia y guerra, que ha sumido en el dolor y el sufrimiento a su población durante tantas décadas. A este respecto, John Fredy Cárdenas observa que

Pasaron poco más de cuarenta años para que el Estado colombiano comenzara a vincular dentro de su marco constitucional y legislativo lo que internacionalmente había comenzado a caminar en 1948 y que se había venido enriqueciendo a lo largo del siglo XX en materia de la educación como derecho y su función en perspectiva de derechos humanos.

Mientras las dos guerras mundiales, los conflictos posteriores y las guerras en diversos lugares del mundo desencadenaron el nacimiento y la consolidación de un marco de derechos en materia de educación en derechos humanos como un camino a la paz, la comprensión y la amistad de todas las Naciones del mundo, en Colombia tuvo que pasar medio siglo para que las mismas medidas educativas comenzaran a adoptarse dentro del marco normativo nacional.⁵³⁹

El hecho, que se reconozca el valor de la Paz y el papel de la Educación para la Paz hasta hace tan poco tiempo en Colombia, es un reto no solo para las políticas educativas sino para todos los actores involucrados en el proceso pedagógico y formativo de las nuevas generaciones de colombianos, para quienes compete la tarea de construir una Cultura de Paz. A este respecto, el Artículo 41 de la Carta Constitucional establece que es obligatorio el estudio de la Constitución y el fomento de prácticas democráticas, que propicien el aprendizaje de principios y valores de participación ciudadana en todas las instituciones de educación ya sean oficiales o privadas. Y en el Artículo 95 en su punto 4º señala la obligación de todo ciudadano de defender y difundir los derechos humanos como pilar de una convivencia pacífica; en este mismo sentido, en el punto 6º de este Artículo reitera la obligación de todos los ciudadanos para construir y el mantener la paz⁵⁴⁰.

⁵³⁹ CÁRDENAS ROMERO, J. F. "Educación para la paz. De la Constitución de 1991 a la Cátedra de la Paz", *Op. Cit.* p. 111.

⁵⁴⁰ ARIAS CAMPOS, R. L., DELGADO SALAZAR, R. y LARA SALCEDO, L. M. "Trayectorias para pensar la paz en el contexto educativo. Trayectorias legislativas, investigativa y educativa", en *Educación para la paz: Fundamentos para la implementación de la Cátedra de la Paz*, editado por Delgado Salazar, Ricardo, Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2019, p. 18. Disponible en: <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/44305>.

Este espíritu de paz que envuelve la Constitución Política colombiana se traduce a nivel educativo en Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, que define la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, sus derechos, sus deberes”⁵⁴¹. En su Artículo 5 se establecen entre los fines de la educación relacionados con la paz, los siguientes:

- El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos;
- La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad;
- La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación;
- El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad;
- El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.⁵⁴²

En este orden de ideas, la paz se constituye en el fin primordial de la educación. En el Artículo 14, inciso d) de la Ley 115, se manifiesta la obligación que tiene todo establecimiento educativo formal, en los niveles de educación preescolar, básica y media, para educar en “[...] la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos”⁵⁴³.

⁵⁴¹ Congreso de la República de Colombia. *Ley General de Educación (Ley 115)*, 1994. Artículo 1.

⁵⁴² *Ibidem*. Artículo 5, Numerales 1, 2, 3, 6 y 9.

⁵⁴³ *Ibidem*. Artículo 14, d).

La ley 115 surge en un contexto social convulsionado y violento, que vive el país en los años 90 producto del narcotráfico, los movimientos guerrilleros, la delincuencia común y otros actores armados; además de la situación de pobreza, marginación y desplazamiento que vive la población. Es por ello, por lo que la Educación se proclama como un derecho con un enfoque en defensa de la Paz y los Derechos Humanos, pues “La educación debe contribuir en forma eficaz y sistemática a la profundización de la democracia, la participación ciudadana, la construcción de una cultura de convivencia y respeto de los derechos humanos y a la conquista de la paz”⁵⁴⁴, propósito que se plantea el Ministerio de Educación Nacional en el Plan Decenal de Educación 1996-2005. Y posteriormente en el Plan Decenal de Educación 2006-2016 o “*Pacto Social por la Educación*”, donde se establece como una de sus finalidades, construir una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, para garantizar la construcción de una cultura de paz, basada en los principios de equidad, inclusión, respeto a la diferencia y la diversidad tanto étnica, económica, cultural, religiosa, política, sexual y de género⁵⁴⁵.

Desde esta perspectiva, la política pública, que se desprende de la Ley General de Educación, ha ido encauzando la educación para la construcción de Cultura de Paz buscando formar ciudadanos en un ambiente de justicia, respeto y libertad, la cual debe comenzar en la escuela e involucrar a todos los actores que participan en ella, estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, para posteriormente, expandirse a toda la sociedad. En consonancia con ello, se establece la Ley 1620 de 2013, mediante la cual se crea el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”⁵⁴⁶. Con esta ley se hace hincapié en la necesidad de generar ambientes escolares pacíficos desde tres criterios: primero, una educación que posibilite la construcción de una cultura de paz y de respeto a los derechos humanos; segundo, una educación que propicie el ejercicio sano y responsable de la sexualidad y; tercero, una educación que prevenga la violencia escolar, la cual, debe ser abordada interinstitucionalmente y no solo por las instituciones educativas o los docentes.

⁵⁴⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Pedagogía del Plan Decenal de Educación*, Colombia: M.E.N., 1997.

⁵⁴⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Plan Decenal de Educación 2006-2016: Pacto social por la educación*, Colombia: M.E.N., 2006a. Disponible en: http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/investigacion/pluginfile.php/2011/mod_resource/content/0/ARCHIVOS_2010/PDF/Plan_Nacional_Decenal_de_Educacion_2006-2016.pdf.

⁵⁴⁶ Congreso de la República de Colombia. *Ley 1620 - Ley de Convivencia Escolar*, 2013. Artículo 1.

En este sentido, la convivencia en el ámbito escolar se constituye, para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en una base importante para la construcción de una cultura de paz desde la educación, pues la convivencia es

la capacidad de las personas para establecer relaciones sociales y humanas de calidad, fundamentadas en la tolerancia y en el respeto de los demás. Esa calidad de las relaciones individuales y sociales se define no solo desde referentes, éticos, culturales y normativos, sino también desde competencias, habilidades y capacidades de los individuos para interactuar constructivamente.⁵⁴⁷

Es por ello, que trabajar en la consolidación de una sana convivencia escolar implica desarrollar una nuevas relaciones sociales y escolares, cimentadas en la comunicación y aceptación del otro en su diferencia y diversidad, para empoderar pacíficamente a todos los miembros implicado en el proceso educativo. Sin olvidar que la escuela, como la sociedad en general, está permeada por una cultura violenta que afecta negativamente la convivencia.

En vista de lo anterior, construir una cultura de paz desde la escuela obedece, en el contexto colombiano, a dos factores que atañen directamente a la educación: el primero, el alto índice de violencia y problemas de convivencia que se vive al interior de las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, aspecto que se desarrolló en el primer capítulo de esta investigación; y el segundo, el proceso de paz y el paso que se viene dando del conflicto al posconflicto como consecuencia de la firma de los acuerdos de paz entre el Gobierno y la guerrilla de las FARC-EP. A este tenor, un grupo de investigadores de la Universidad Javeriana, reflexionando sobre la necesidad de educar para la paz, manifiestan que

Considerando el momento que atraviesa el país, con motivo del proceso de diálogo de paz que recientemente adelantaron el Gobierno de Juan Manuel Santos y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), para establecer un acuerdo para la terminación del conflicto armado, el grupo de investigación reconoce, desde una mirada prospectiva, que la construcción de

⁵⁴⁷ Ministerio de Educación Nacional. *Política educativa para la formación escolar en la convivencia*, Colombia: M.E.N., 2010. Disponible en: https://www.academia.edu/33306323/POLITICA_EDUCATIVA_PARA_LA_FORMACION_EN_LA_CONVIVENCIA_ESCOLAR. p. 6.

una ‘cultura para la paz’ se constituye en uno de los mayores desafíos colectivos que debemos asumir con decisión desde los contextos educativos, para sustentar y orientar las acciones previstas en el posacuerdo.⁵⁴⁸

Es por ello, que trabajar por la instauración de una cultura de paz conlleva un compromiso ético para la transformación de la escuela y la sociedad, involucrando a los individuos en la búsqueda de formas pacíficas de relacionarse para disminuir las actitudes de violencia. Es la educación el espacio propicio para alcanzar estos objetivos, pues como proceso de enseñanza contribuye a cultivar “formas de sociabilidad, a partir de principios de justicia y respeto a los derechos humanos, a la diversidad cultural y a la participación activa de los sujetos, para tramitar sus diferencias y conflictos de forma pacífica, asumiendo la corresponsabilidad por una vida digna y colaborativa con los otros”⁵⁴⁹.

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.

Esta reflexión se basa en la idea de que la transformación social tiene sus bases en la posibilidad de enseñar a las nuevas generaciones a enfrentar el conflicto sin violencia, de desarrollar en las personas jóvenes una forma distinta de mirar las diferencias entre los individuos y las sociedades, de manera que la creatividad surja en medio del desacuerdo, para imaginar otras maneras de alcanzar la vivencia de la paz, pues como declara la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su carta de constitución: “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” (UNESCO, 1945, Párr. 3).⁵⁵⁰

El docente desempeña un rol fundamental en esta tarea educativa, que busca promover la cultura de paz y generar ambientes de convivencia pacíficas en la escuela. Los docentes, como personas y profesionales, deben contribuir en la construcción de la cultura de paz, propiciando espacios adecuados en el aula y fuera de ella, de reconocimiento y

⁵⁴⁸ DELGADO SALAZAR, R., *et al. Educar para la paz: Fundamentos para la implementación de la Cátedra de la Paz, Op. Cit.* pp. 11-12.

⁵⁴⁹ *Ibidem.* p. 12.

⁵⁵⁰ ALVARADO C., K. "Cultura de paz en la escuela: Retos para la formación docente", en *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, Vol. 27, No. 2, 2016 p. 241.

empoderamiento pacifista de los estudiantes mediante una educación más humanista y unas relaciones interpersonales basadas en el afecto y el respeto, desde el ejercicio de la autoridad y el poder, ya no en sentido vertical sino horizontal e incluyente. De esta manera, el docente como promotor de la cultura de paz desde la educación orienta, guía e instruye a los estudiantes para que sean sujetos de transformación de su entorno. A este respecto, apunta Xesús Jares que el docente necesita

[...] imbuirse de la importancia de esta responsabilidad y ser conscientes del papel que, como profesionales de la educación, tenemos que desempeñar. Entre las destrezas que se requieren resaltamos el saber escuchar, favorecer la comunicación empática, generar confianza, respetar siempre al alumnado y demás personal del centro, mostrar interés y compromiso por los problemas que afectan a la consecución de la paz y los derechos humanos, mantener la menor distancia posible entre la teoría y la práctica, y aceptar de manera incondicional a todo el alumnado.⁵⁵¹

3.1.3. La Cátedra de la Paz: una propuesta educativa desde el posconflicto para la construcción de la cultura paz en Colombia

En la actual coyuntura colombiana, el Gobierno y el Ministerio de Educación Nacional comprendiendo el papel de la escuela en la construcción de la cultura de paz, promulgaron la Ley 1732 del 2014⁵⁵² que busca fomentar e impulsar la “Cátedra para la Paz” en todas las instituciones educativas del país; y que como objetivo se propone “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y al mejoramiento de la calidad de vida de la población”⁵⁵³. Pero es en el 2015, con la publicación del decreto 1038, cuando se reglamenta y orienta la implementación de la Cátedra de Paz en todos los establecimientos educativos, tanto públicos como privados, definiendo la cultura de paz “como el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la

⁵⁵¹ JARES, X. *Educación para la paz en tiempos difíciles*, Op. Cit. p. 61.

⁵⁵² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Ley 1732 por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. 2014.

⁵⁵³ *Ibidem*. Artículo 1, Parágrafo 2.

violencia y la resolución pacífica de los conflictos⁵⁵⁴, y reconociendo la necesidad de capacitar y formar a los docentes, como agentes educativos orientados a educar en una cultura de paz y desarrollo sostenible, para que se incorporen y respondan a los lineamientos de la Cátedra de la Paz⁵⁵⁵.

El objetivo de la implementación de esta Cátedra en las instituciones educativas se fundamenta en tres temas, que deben contribuir al aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre: 1) la cultura de paz, que busca vivenciar los valores ciudadanos, los derechos humanos y la participación democrática con el fin de prevenir la violencia y resolver pacíficamente los conflictos; 2) la educación para la paz, que busca apropiarse conocimientos para desarrollar una convivencia pacífica y una participación democrática desde la equidad, el respeto y la pluralidad y; 3) el desarrollo sostenible, que conduzca a un crecimiento económico para mejorar la calidad de vida y el bienestar social desde el cuidado del medio ambiente⁵⁵⁶.

Mediante la Cátedra de la Paz, el Gobierno y el Ministerio de Educación Nacional pretenden contribuir a la reconstrucción del tejido social y a la consolidación del proceso de paz en este periodo de posconflicto, educando a las nuevas generaciones para vivir en armonía y en paz. Se reconoce, por consiguiente, que es mediante la educación, unida al desarrollo humano sostenible, al respeto de los derechos humanos y a la búsqueda de la justicia social, como se pueden sentar las bases de una cultura de paz⁵⁵⁷, que haga el tránsito entre el conflicto y el posconflicto en Colombia.

Desde la perspectiva metodológica deconstructiva-reconstructiva se puede apreciar que, aunque la legislación política y educativa colombiana ha avanzado en incluir los temas de educación para la paz y los derechos humanos, la consolidación de una cultura de paz estable y duradera no se consigue decretando una asignatura obligatoria de Cátedra de Paz, si esta no va acompañada de un proceso de justicia social, equidad, desarrollo humano y respeto a los derechos humanos de sus ciudadanos⁵⁵⁸. A este respecto, el investigador Juan Carlos Gómez Barriga sostiene que

⁵⁵⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Decreto 1038, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. 2015. Artículo 2, b).

⁵⁵⁵ *Ibidem*. Artículo 7.

⁵⁵⁶ *Ibidem*. Artículo 2.

⁵⁵⁷ CÁRDENAS ROMERO, J. F. "Educación para la paz. De la Constitución de 1991 a la Cátedra de la Paz", *Op. Cit.* p. 118.

⁵⁵⁸ *Ibidem*. p. 118.

Los dispositivos de poder de las instituciones del Estado que han operado (y operan) en la educación, han formulado (y continúan haciéndolo) lo que debe enseñarse y cómo debe enseñarse, por lo tanto, no es de extrañar que un país como Colombia, con más de 50 años de guerra y con gobiernos que la han desconocido con todo tipo de estrategias discursivas en la esfera pública, no haya cimentado históricamente una política educativa para la Paz para deconstruir la violencia estructural, simbólica y cultural y en su reemplazo han formulado una educación ética, ciudadana y de Derechos Humanos para rechazarla y hasta compensarla.⁵⁵⁹

Por consiguiente, la reglamentación de la Cátedra de Paz, emanada del proceso de paz entre el Gobierno y la FARC-EP, desconoce las diferencias existentes en los distintos contextos y procesos educativos que se desarrollan en las escuelas, en un país tan diverso y pluricultural como es Colombia, en donde no es igual impartir una cátedra en una escuela urbana que en una escuela rural, en una institución educativa privada que una pública, en contextos marcados por la pobreza y la marginación que en contextos económica y socialmente más favorecidos. En estos diferentes escenarios no es lo mismo hablar de paz y posconflicto, no se tiene la misma concepción y experiencia de ello y, por consiguiente, los procesos pedagógicos y didácticos tienen que ser distintos. A este respecto, el Decreto 1038, que reglamenta la Cátedra de Paz, no hace ninguna claridad sobre cual es el papel que deben desempeñar los distintos actores del proceso educativo, ya sean estudiantes, docentes, directivos o padres de familia en la construcción de la cultura de paz⁵⁶⁰.

En este sentido, el docente se limita a ser un transmisor y replicador de unos contenidos sin la suficiente preparación tanto personal como profesional, ante este nuevo reto pedagógico y didáctico que se le encomienda. Reto que conlleva una transformación social y política, que requiere una adecuada formación y capacitación para generar colectivamente un nuevo discurso y unas nuevas prácticas educativas. Aunque el decreto determina la formación y capacitación de los docentes en su Artículo 7º, el Estado no ha

⁵⁵⁹ GÓMEZ BARRIGA, J. C. "La educación para la paz: contribuciones para un estado del arte ", en *Revista Cambios y Permanencias*, Vol. 10, No. 1, 2019 p. 525. Disponible en: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/9716/9809>.

⁵⁶⁰ MORENO TRUJILLO, E. "Educación, conflicto y posconflicto en Colombia", *Op. Cit.* pp. 126-127.

asumido un papel activo en su consolidación. Sobre este particular, Eduard Esteban Moreno manifiesta que

En diálogo con un grupo de docentes de educación básica y media de Bogotá que cursan Maestría en Educación, son recurrentes nociones como: “descuido por parte del Estado; falta de preparación para la implementación de la cátedra e improvisación en su aplicación”. Los maestros no demuestran desinterés frente a la posibilidad real del posconflicto, sino a la aplicación pedagógica de dicha política. Por otro lado, en el pasado el Gobierno ha impuesto la aplicación de cátedras al interior del currículo que no han contado con un seguimiento oportuno y un adecuado proceso de implementación. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, por ejemplo, durante años ha sido asumida como una obligación para muchos docentes de ciencias sociales o de ética, en las instituciones de educación básica y media.⁵⁶¹

Otro aspecto importante, desde la perspectiva metodológica deconstructiva-reconstructiva, es analizar la condición de la paz que se resalta en la fundamentación de la Cátedra de la Paz, tal y como la plantea la Constitución Colombiana de 1991. Si se mira el espíritu de la Carta Constitucional, la paz se fundamenta en tres condiciones⁵⁶²: como valor en el Preámbulo, como derecho en el Artículo 25 y como deber en el Artículo 95. En este sentido, se puede observar que tanto en la Ley 1732, que establece la Cátedra de la Paz, así como en su Decreto reglamentario 1038, la condición que se resalta es explícitamente la de una paz como deber, que le corresponde promover y difundir a los ciudadanos y, en la que se debe formar a las nuevas generaciones de colombianos desde la escuela; dejando a un lado la condición de la paz como derecho e ignorando por completo la condición de la paz como valor, que le corresponde al Estado garantizar a todos sus ciudadanos como lo manifiesta el artículo 2 de la Constitución Política⁵⁶³. Es por ello, que John Fredy Cárdenas manifiesta:

La Cátedra de la paz se estableció mostrando solo una cara de la moneda: la del deber de los ciudadanos de fomentar la cultura de la paz, lo cual es importante y

⁵⁶¹ *Ibidem.* p. 127.

⁵⁶² MORENO, F. "El concepto de paz en la Constitución Política de Colombia de 1991: reconstrucción dialéctica de su significado a partir de la jurisprudencia de la Corte Constitucional", *Op. Cit.* Citado por; CÁRDENAS ROMERO, J. F. "Educación para la paz. De la Constitución de 1991 a la Cátedra de la Paz", *Op. Cit.* p. 120.

⁵⁶³ *Ibidem.* p. 124.

valioso, pero jamás suficiente y menos cuando los contenidos que se pretenden fomentar con ella entran en abierta contradicción con las condiciones reales de vida de quienes son su objetivo.⁵⁶⁴

3.1.4. El rol del docente en la construcción de la Cultura de Paz desde la educación: una contribución en tiempo de posconflicto en Colombia

El rol del docente, en el marco del posconflicto no está bien definido, ni en la legislación educativa ni en la reglamentación de la Cátedra de la Paz, y mucho menos en la praxis pedagógica. Por consiguiente, se hace necesario reflexionar sobre el papel que desempeña el docente, en este nuevo contexto en el que se busca sentar las bases de una cultura de paz.

El docente desempeña un doble rol en su tarea de educar para la paz, pues es quien tiene el conocimiento disciplinar y teórico, pero también, se configura como modelo y ejemplo de vida para sus estudiantes. En este orden de ideas, el docente contribuye con su conocimiento y con su testimonio a que los estudiantes reconozcan y aprendan “*la verdadera trascendencia humana*” del proceso de enseñanza-aprendizaje⁵⁶⁵ que es la misión fundamental de la escuela. La investigadora Mariela Sánchez, apunta que el docente debe buscar que sus estudiantes aprendan “virtudes como el amor, el perdón, la solidaridad, la amistad, siendo estas en última instancia las que posibilitan el verdadero aprendizaje y en últimas son dichos fenómenos una precondition de la convivencia armónica en las instituciones escolares”⁵⁶⁶.

En coherencia con este planteamiento, la UNESCO ha desarrollado distintos debates en torno al ejercicio docente. En la 44ª Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra en 1994 se valora la importancia de la formación docente en torno a los valores de la paz, y se determina

Tomar medidas destinadas a revalorizar el cometido y la situación de los educadores, en la enseñanza formal y no formal, y dar un carácter prioritario a

⁵⁶⁴ *Ibidem.* p. 125.

⁵⁶⁵ SÁNCHEZ CARDONA, M. *Educación para la Cultura de la Paz. Una Aproximación Psicopedagógica*, *Op. Cit.* p. 184.

⁵⁶⁶ *Ibidem.* p. 184.

la formación previa [...], formación centrada en particular en la ética profesional, la educación cívica y moral, la diversidad cultural, los códigos nacionales y las normas reconocidas internacionalmente en materia de derechos humanos y libertades fundamentales.⁵⁶⁷

En la 45ª Conferencia Internacional de Educación celebrada en 1996⁵⁶⁸ se resaltan dos debates sobre el tema del rol docente: el primero fue dirigido por Jacques Delors, presidente de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI titulado “*Los docentes en busca de nuevas perspectivas*” y; el segundo por Federico Mayor Zaragoza, director general de la UNESCO sobre “*La función de los docentes en la construcción de una cultura de paz*”.

Jaques Delors aborda tres aspectos con referencia al rol docente en la construcción de la cultura de paz desde la educación: en el primero, hace referencia al papel que debe desempeñar el docente ante los desafíos de un mundo cambiante, en donde deben contribuir a consolidar la identidad de los estudiantes, impulsar la solidaridad, enfrentar los retos y oportunidades que se le presentan; en un segundo aspecto, hace énfasis en que el docente y la escuela debe abrirse a la comunidad para juntos asumir el reto de formar a las nuevas generaciones y; en el tercero, enfatiza en el deber constante del docente por formarse integralmente desde un aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, y aprender a vivir juntos, para trabajar en equipo y establecer buenas relaciones al interior de la escuela⁵⁶⁹.

Por su parte, Federico Mayor Zaragoza plantea que, para la construcción de una cultura de paz, el docente debe contribuir mediante la promoción de valores como la tolerancia, la solidaridad y la democracia a la prevención de los conflictos y la violencia en la escuela; creando dentro de las instituciones educativa un clima de diálogo que facilite un mejor ambiente laboral y una convivencia armónica entre todos⁵⁷⁰.

⁵⁶⁷ UNESCO "44ª Conferencia Internacional de Educación (1994)", a, consultado Oct 24, 2020, <http://www.ibe.unesco.org/es/conferencia-internacional-de-educaci%C3%B3n/44a-reuni%C3%B3n-1994>.

⁵⁶⁸ UNESCO "45ª Conferencia Internacional de Educación (1996)", b, consultado Oct 24, 2020, <http://www.ibe.unesco.org/es/conferencia-internacional-de-educaci%C3%B3n/45a-reuni%C3%B3n-1996>.

⁵⁶⁹ ACODESI. *Hacia una Educación para la Paz - Estado del Arte-*, Bogotá: Editorial Kimpres Ltda, 2003. pp. 33-34.

⁵⁷⁰ *Ibidem*. p. 34

Siguiendo estos planteamientos, se puede considerar que el docente en un contexto de posconflicto, en donde la escuela y labor pedagógica juega un papel importante en la consolidación de una cultura de paz, desempeña una doble labor: por un lado, el docente, como intelectual, debe constituirse en un investigador de los procesos educativos, potenciando procesos transformadores desde la escuela y; por otro lado, debe ser modelo y ejemplo ético para sus estudiantes en el desarrollo de su labor pedagógica, conjugando teoría y práctica.

3.1.4.1. El docente como sujeto intelectual e investigador

Henry Giroux en su libro *“Los profesores como intelectuales”*⁵⁷¹, considera que los docentes deben recuperar su condición esencial de intelectuales, que han perdido en el ejercicio de su labor pedagógica dentro de la escuela y la sociedad, y que los ha relegado a ser simples profesionales y administradores de la educación. El docente debe recuperar su función social como intelectual transformador dentro de la escuela, como investigador de los procesos que viven sus estudiantes y de esta manera “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”⁵⁷².

Siguiendo los planteamientos de Eduard Moreno Trujillo en su artículo sobre *“Educación, conflicto y posconflicto en Colombia”*⁵⁷³, se puede considerar que la función del docente como sujeto investigador, en un contexto de posconflicto, se debe desarrollar a partir de los siguientes criterios:

1. El docente debe convertirse en un intelectual transformador mediante la investigación, superando su condición de reproductor pasivo de modelos sociales que le ha impuesto las políticas educativas. De esta manera podrá contribuir desde la educación a formar a las nuevas generaciones en una cultura de paz, en medio de la complejidad de un periodo como el del posconflicto que vive Colombia.

⁵⁷¹ GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales*, Op. Cit.

⁵⁷² *Ibidem*. p. 36.

⁵⁷³ MORENO TRUJILLO, E. "Educación, conflicto y posconflicto en Colombia", Op. Cit. pp. 136-137.

2. El docente debe recuperar su función social como trabajador de la cultura, la cual le han arrebatado los medios de comunicación masiva, los cuales han influenciado culturalmente la conciencia de los jóvenes y la de gran parte de la población.
3. El docente debe asumirse como un intelectual capaz de articular la investigación crítica con la situación real de sus estudiantes para ofrecerles alternativas frente a la cultura de violencia en que se encuentran imbuidos. A este respecto, Xesús Jares manifiesta que la función del docente como investigador puede gestar cambios a nivel sociopolítico, al resaltar la interacción entre la escuela y la sociedad, poniendo el compromiso por la paz en el centro de atención⁵⁷⁴.
4. El docente debe ser impulsor de procesos de investigación, para transgredir las lógicas educativas escolares irreflexivas. Por consiguiente, los docentes deben hacer una continua reflexión e investigación de las problemáticas del contexto social, en la que desarrollan su praxis educativa, para de esta manera comprometerse y comprometer a los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa en la solución de los problemas comunes que los aquejan.
5. El docente debe empoderarse como intelectual para participar políticamente en la construcción de una cultura para la paz desde su rol como educador. Para ello, es fundamental la investigación en el aula y la reflexión crítica, aspectos que el Estado ha minimizado al desconocer el papel de las humanidades⁵⁷⁵, desde las exigencias de los organismos internacionales y los estándares propuestos y evaluados por ellos.

Esto implica una nueva praxis docente, en torno a una pedagogía problematizadora y humanizadora, como la que plantea desde el Enfoque de las Capacidades Martha Nussbaum, la cual se abordará en el siguiente apartado de este capítulo. Esta propuesta pedagógica debe articular los problemas sociales con la construcción del conocimiento para contribuir a una cultura de paz, buscando críticamente las causas que determinan la situación de violencia desde una perspectiva crítica. Esto conlleva, que el docente se empodere como investigador y entre en diálogo e interpele a quienes detentan el poder. La investigación debe ser concebida como una función docente, para debatir con el poder en los espacios en donde se construyen y proponen las políticas públicas en educación y;

⁵⁷⁴ JARES, X. *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, Op. Cit. p. 119.

⁵⁷⁵ NUSSBAUM, M. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Barcelona: Paidós, 2010.

para la transformación social y política de la realidad social que aporte a la construcción y consolidación de la paz.

En tal sentido, se puede concluir, que el docente como intelectual e investigador debe educar en el valor del compromiso y la esperanza, para recuperar el valor de la utopía, que es el motor de transformación de la sociedad, como lo afirma Jurjo Torres Santomé⁵⁷⁶; y el antídoto frente a la “generalización de la desidia, la pasividad, la indiferencia, el fatalismo, el derrotismo, la resignación”⁵⁷⁷ que sostiene la cultura violenta e imposibilita la construcción de una cultura de paz, tan urgente y necesaria en tiempos de posconflicto como el que vive Colombia.

3.1.4.2. El docente como modelo y ejemplo para las nuevas generaciones constructoras de paz

Paulo Freire considera que el proceso educativo no puede desvincularse del ser mismo del docente como persona y como profesional⁵⁷⁸. Por lo que, el docente debe ser una persona íntegra y ética por ser modelo y ejemplo para sus educandos. En esta perspectiva, el docente debe tomar conciencia de su rol como educador y desarrollar destrezas que contribuyan a que sus estudiantes se formen como personas críticas y solidarias. Para Xesús Jares, los docentes deben vincular su vida y su labor pedagógica de una manera coherente para darle sentido a la teoría que imparten, por lo que deben desarrollar capacidades como son:

saber escuchar, favorecer la comunicación empática, generar confianza, respetar siempre al alumnado y demás personal del centro, mostrar interés y compromiso por los problemas que afectan a la consecución de la paz y los derechos humanos, mantener la menor distancia posible entre la teoría y la práctica, y aceptar de manera incondicional a todo el alumnado.⁵⁷⁹

Esta coherencia es importante para el aprendizaje de los estudiantes, pues los docentes no solo enseñan a través de la transmisión de unos contenidos temáticos sino con su ejemplo

⁵⁷⁶ TORRES SANTOMÉ, J. *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid: Morata, 2001. p. 12.

⁵⁷⁷ JARES, X. *Educación para la paz en tiempos difíciles*, Op. Cit. p. 107.

⁵⁷⁸ FREIRE, P. *Pedagogía de la Esperanza*, 6ª ed. México: Siglo XXI Editores, 2005.

⁵⁷⁹ JARES, X. *Educación para la paz en tiempos difíciles*, Op. Cit. p. 61.

y sus actitudes de vida. Esta enseñanza guía y orienta a los estudiantes, contribuye a cimentar los conocimientos vinculándolos con la vida y aporta a la construcción de una cultura de paz. Se relaciona, por consiguiente, las actitudes y el ejemplo del docente a lo que se le denomina “currículo oculto”, pues por medio de ellos transmite un conocimiento y una formación a los estudiantes, de manera consciente o inconsciente, sin estar directamente vinculado a los temarios del currículo oficial que se enseña.

Al hablar del docente como modelo, considera Mariela Sánchez, no se le está definiendo como alguien que debe ser perfecto, tanto en sus conocimientos como en su manera de asumir la vida, sino como un ser humano en toda su complejidad, un ser inacabado, en búsqueda y desarrollo de su propia humanidad como persona y como educador; que es consciente de sus limitaciones y procura orientar y mejorar sus relaciones interpersonales con los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa; esta consciencia de ser modelo imperfecto implica una intensión y voluntad de cambio constantes, tanto en actitudes como en manera de ver la vida y el quehacer pedagógico de una forma crítica, que contribuya a la construcción de la paz⁵⁸⁰.

En este sentido, el docente como modelo debe tomar conciencia que su labor educativa está centrada en la condición humana, como sostiene Edgar Morin⁵⁸¹; ello implica el reconocimiento recíproco y el respeto a la diversidad cultural de los estudiantes, para propiciar ambientes educativos pacíficos para la construcción de la paz. A este respecto, el pedagogo José Tuvilla afirma que las “acciones humanas no son siempre perfectas [...], la Paz es el resultado de nuestras relaciones humanas, pero no únicamente de estas relaciones, porque la Paz es un fenómeno a la vez interno y externo del ser humano”⁵⁸².

Como se ha mencionado anteriormente, la actitud del docente más que los contenidos que imparte juegan un papel primordial en la formación de los estudiantes y en el desarrollo de una educación para la paz en la escuela. En consecuencia, trabajar en los valores y actitudes de los docentes incide positivamente en los estudiantes, por lo que se hace necesario que desarrollen ciertas capacidades y habilidades humanas, para facilitar la convivencia pacífica y contribuir a la construcción de una cultura de paz. En línea de estas

⁵⁸⁰ SÁNCHEZ CARDONA, M. *Educación para la Cultura de la Paz. Una Aproximación Psicopedagógica*, *Op. Cit.* pp. 192-193.

⁵⁸¹ MORIN, E. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, *Op. Cit.*

⁵⁸² TUVILLA RAYO, J. "Cultura de paz y educación", en *Op. Cit.* p. 392.

ideas, Mariela Sánchez siguiendo los planteamientos de Xesús Jares⁵⁸³, plantea seis capacidades que debe tener en cuenta el docente, en su rol de educador para la paz⁵⁸⁴:

1. Reciprocidad: Entendida como el conjunto de relaciones, en sentido bidireccional docente-estudiante, que rompen con el rol vertical de relación entre ellos, propia de una educación tradicional.
2. Horizontalidad: Referida al equilibrio de poder entre docente y estudiantes, que rompe con la relación superior-inferior en el proceso educativo, generando una relación más igualitaria, que evita comportamientos violentos producto del abuso de autoridad. En palabras de Vicent Martínez Guzmán, el docente debe generar en el aula una “*comunidad de comunicación*”⁵⁸⁵, en donde tanto él como sus estudiantes se sientan igualmente reconocidos como interlocutores válidos, con la capacidad para expresar, disentir o interpelar en un ambiente de respeto y concordia.
3. Empatía: Comprendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro para comprenderlo y poder desarrollar una comunicación cordial, que contribuya al respeto y al diálogo, base fundamental para transformar los conflictos.
4. Autenticidad: Relacionada como la congruencia, transparencia y sinceridad del docente con los estudiantes, con referencia a lo que se dice, se siente y se hace.
5. Aceptación incondicional: Comprendida como la capacidad de respeto, valoración y no discriminación de la diferencia y diversidad existente en los estudiantes.
6. Comprensión: Entendida como la capacidad y habilidad del docente para concebir el mundo en el que sienten, viven y se desarrollan los estudiantes desde la mirada de ellos. Conlleva confianza, escucha y comunicación abierta entre docentes y estudiantes para fomentar relaciones educativas en reciprocidad, tolerancia y *noviolencia*, lo que propicia una cultura de paz.

En síntesis, el docente como ejemplo y modelo de las nuevas generaciones debe potenciar su capacidad de imaginar críticamente una escuela diferente y una sociedad cimentada en los valores de la paz y la solidaridad. Haciendo propias las palabras de Eduard Esteban

⁵⁸³ JARES, X. *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, Op. Cit. pp. 186-188.

⁵⁸⁴ SÁNCHEZ CARDONA, M. *Educación para la Cultura de la Paz. Una Aproximación Psicopedagógica*, Op. Cit. pp. 198-200.

⁵⁸⁵ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, Op. Cit. p. 67.

Moreno se puede afirmar, que “En este escenario de posconflicto el papel del docente ‘debería ser’ el de un *observador crítico retrospectivo* y a la vez *prospectivo*”⁵⁸⁶.

3.2. La educación como cultivo de la humanidad (*cultura de paz*) en tiempo de posconflicto: deconstrucción-reconstrucción del papel de la educación y el rol docente desde el Enfoque de las Capacidades

La construcción de la cultura de paz en un periodo de posconflicto como el que vive Colombia pasa necesariamente por evaluar el papel que desempeña la educación para la paz y en ella, el rol que juega el docente como intelectual, investigador, ejemplo y modelo de aquellos a quienes educa. En el apartado anterior se analizaron estos aspectos desde la perspectiva de la ONU, la UNESCO y la legislación educativa colombiana en su propuesta de la Cátedra para la Paz. Desde esta perspectiva, se evidenció que la escuela y el docente se constituyen en actores importantes para formar en valores y potenciar capacidades en los estudiantes, en pro de la construcción de una convivencia armónica, que reconozca y respete la diferencia y la diversidad.

Por consiguiente, desde la perspectiva metodológica deconstructiva-reconstructiva se pone de manifiesto la necesidad de fomentar una pedagogía problematizadora y humanizadora, que contribuya al desarrollo humano y promueva las capacidades necesarias para que los estudiantes puedan vivir una vida digna y en paz, como sujetos críticos y solidarios frente a la realidad social. A este respecto, Jean Paul Lederach sostiene que “la educación por la paz ha de promover y desarrollar el conocimiento, los valores y las capacidades de los educandos para que comprendan y puedan comprender el proceso que lleva hacia la más plena realización de la paz”⁵⁸⁷.

Es por ello, que teniendo en cuenta el Enfoque sobre Capacidades⁵⁸⁸ planteado por Martha Nussbaum se analizará, en este apartado, su propuesta de educación como cultivo de la humanidad⁵⁸⁹, desde la base de una pedagogía socrática y pluralista que enfatiza la importancia de la argumentación como examen y diálogo interior, la ciudadanía mundial

⁵⁸⁶ MORENO TRUJILLO, E. "Educación, conflicto y posconflicto en Colombia", *Op. Cit.* p. 141.

⁵⁸⁷ LEDERACH, J. P. *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*, Bilbao: Gernika, 2007. p. 29.

⁵⁸⁸ NUSSBAUM, M. *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, *Op. Cit.*

⁵⁸⁹ NUSSBAUM, M. *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, *Op. Cit.*

como fundamento del diálogo intercultural y el reconocimiento del otro, y la imaginación narrativa como empoderamiento pacifista en donde el arte, la imaginación, la empatía son esenciales en la construcción de una cultura de paz.

El estudio de las capacidades despierta un gran interés entre los educadores por la paz, pues con ellas se busca alcanzar un desarrollo humano digno y justo que fomente una convivencia armónica. Desde esta perspectiva, la educación humanista se constituye en un elemento importante para el cultivo de las capacidades humanas, pues pretende que mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje el estudiante cultive sus capacidades para fomentar la paz a lo largo de su vida.

Por consiguiente, se propone un modelo educativo humanista de corte constructivista, basado en el Enfoque de las Capacidades, el cual se contrapone a los modelos educativos de corte estructuralistas y utilitaristas que desarrollan algunos sistemas educativos, como el colombiano, y que se expone en sus políticas educativas de formación para el trabajo. Modelos educativos que pretenden medir la calidad de la educación por los resultados de las evaluaciones estandarizadas como las PISA⁵⁹⁰ (en el contexto internacional) y las Pruebas SABER (3º, 5º, 9º y 11º en el contexto colombiano), las cuales están asociadas a las exigencias del mercado laboral más que a intereses pedagógicos. Estas evaluaciones estandarizadas dan más importancia a las materias científicas, dejando a un lado las humanidades y las artes. A este respecto, se pregunta el investigador Fernando Hernández “a qué responde que se evalúen sólo Matemáticas, Ciencias, Lengua y ahora la competencia digital y las habilidades diarias. Materias que por cierto, son las que contribuyen y responden a las expectativas economicistas que impulsa y favorece [la OCDE]”⁵⁹¹.

En contraposición a los sistemas educativos de corte utilitaristas, el modelo educativo humanista reconoce a la persona como un fin en sí misma y busca cultivar lo que las personas necesitan para desarrollarse plenamente en la vida. Este modelo está basado en el Enfoque de las Capacidades propuesto por la filósofa norteamericana Martha C. Nussbaum quien plantea, que la educación debe reconocer lo que las personas sienten que

⁵⁹⁰ Programme for International Student Assessment, (PISA) por sus siglas en inglés. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos.

⁵⁹¹ HERNÁNDEZ, F. "Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil", en *Los contenidos. Una reflexión necesaria*, editado por José Gimeno Sacristán, Madrid: Morata, 2015, p. 126.

son capaces de ser y hacer en el contexto en que se encuentran y con los medios que están a su alcance.

3.2.1. La educación desde el modelo utilitarista: una deconstrucción de la formación para el trabajo en el sistema educativo colombiano

Los modelos educativos de corte utilitarista han incrementado la crisis de la educación humanista en la actualidad, sobre todo en contextos de violencia y pobreza como el colombiano, 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. La educación humanista está siendo desplazada por una formación técnico-instrumental y eficientista propia del modelo económico neoliberal fundamentado en un Enfoque sobre el Capital Humano⁵⁹² al servicio de los intereses del mercado laboral⁵⁹³.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 el gobierno colombiano plantea que:

una formación de capital humano [...], que apunte al desarrollo continuo de las competencias y que genere espacios de articulación, coordinación y diálogo permanente entre el sector educativo y el sector productivo, permitirá a la población ser más competente y competitiva para alcanzar los objetivos de cerrar las brechas e impulsar el desarrollo nacional.⁵⁹⁴

Desde este enfoque, la educación debe formar a las personas en el desarrollo de las competencias necesarias para alcanzar el progreso económico y social; entendiendo por

⁵⁹² El enfoque del capital humano ve al ser humano como un medio y no como fin. Concibe al ser humano como un instrumento para fomentar la producción de bienes y está dirigido a acelerar el aumento y la mejora de las inversiones en las personas, con el propósito de lograr más equidad y un mayor crecimiento económico. Este enfoque considera sólo un aspecto del desarrollo humano, no su totalidad, está fundamentado en el crecimiento económico que se refleja en el PIB *per cápita* de cada país. La teoría del capital humano fue desarrollada inicialmente hacia fines de la década de 1950 y principios de la década de 1960 por distintos economistas entre los que se destacan: Jacob Mincer, Theodore Schultz y Gary Becker.

⁵⁹³ TRUJILLO AMAYA, J. F. "Formación humanística o formación por competencias: Dilemas de la educación en el contexto actual", en *El Hombre y la Máquina*, No. 32, 2009, pp. 14-15. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=47811604002>.

⁵⁹⁴ República de Colombia - Departamento Nacional de Planeación (DNP). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014*, Bogotá: DPN, 2011. p. 86. Disponible en: <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/PND-2010-2014/Paginas/Plan-Nacional-De-2010-2014.aspx>.

competencias un “saber hacer en contexto”⁵⁹⁵, en donde ser competente no es solamente tener conocimientos sobre un tema sino saberlos utilizar de una manera adecuada en las diversas situaciones a las que se enfrenta el individuo. En palabras de Angelica del Rey y José Sánchez-Praga

Las competencias es otra de las nuevas ideologías, que colonizan los sistemas educativos actuales: un proceso neoliberal tendiente a colocar al estudiante al servicio de las necesidades de la economía y del mercado, y no la educación al servicio del estudiante. Se trata de reducir la educación a la fabricación de un alumno económicamente “performante”; adiestrado para ser competitivo en los mercados profesionales y del trabajo.⁵⁹⁶

De esta manera, la escuela parece más preocupada por formar sujetos para competir, olvidando los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Por esto, se cuestiona Deyby Rodrigo Espinoza sobre “¿Cuál es el sentido pedagógico de la competencia?”⁵⁹⁷, pues el enfoque sobre las competencias en educación atenta contra ella misma, porque terminan destruyendo las relaciones humanas en la búsqueda obsesiva de la calidad de la educación, cuya finalidad es formar estudiantes que aprendan a desempeñarse y a aplicar su saber de la mejor manera, siendo mejores que los otros, estando mejor calificados; porque “crea desprecio hacia los otros, promueve la agresividad, estimula la trampa, el engaño, la estafa y evita el surgimiento de conductas cooperativas”⁵⁹⁸.

A partir de este enfoque sobre competencias el Estado colombiano, con la Ley 1064 de 2006, reglamentó la “educación para el trabajo y el desarrollo humano”, que posteriormente, con el proyecto de *educación media fortalecida* articuló la educación superior y técnica con la educación media⁵⁹⁹ que se imparte en los colegios públicos.

⁵⁹⁵ BOGOYA, D. y TORRADO, M. C. *Competencias y proyecto pedagógico*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2000. p. 11.

⁵⁹⁶ DEL REY, A. y SÁNCHEZ-PRAGA, J. "Crítica de la educación por competencias", en *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, No. 15, 2011, p. 235. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5968512.pdf>.

⁵⁹⁷ ESPINOSA GÓMEZ, D. R. "Latidos sentipensantes de un maestro como forma de resistencia a la calidad de la educación", en *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, Vol. 1, No. 2, 2020, p. 296. Disponible en: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8510>.

⁵⁹⁸ ESPINOSA GÓMEZ, D. R. "La escuela no es una empresa, ni la educación un negocio", en *Praxis Pedagógica*, Vol. 17, No. 21, 2017, p. 68. Disponible en: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.17.21.2017.65-78>.

⁵⁹⁹ El sistema educativo colombiano está conformado por los siguientes niveles de educación formal: la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller) y la educación superior. Congreso de la República de Colombia. *Ley General de Educación (Ley 115)*, capítulo 1.

Desde este punto de vista, el sistema educativo en Colombia, sobre la base de un modelo de educación por competencias, busca preparar a los estudiantes de educación media, para que puedan acceder a la educación superior, a la educación para el trabajo y el desarrollo humano, o al sistema productivo. Por tanto, se plantea que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben contribuir a mejorar la relación entre la educación y el mundo laboral, según los lineamientos y acciones estratégicas del Plan Nacional de Desarrollo, que aspira desarrollar y gestionar la formación de capital humano para que

los jóvenes, especialmente los más vulnerables, enganchados en la educación media, est[én] inmersos en un esquema de formación que les permita el desarrollo de competencias laborales, con lo cual se facilite su inserción en la educación superior o en el mercado laboral.⁶⁰⁰

En síntesis, se puede apreciar que, aun cuando existen muchos cuestionamientos y críticas a estos modelos de educación por competencias y formación para el trabajo, ellos son necesarios e importantes en un contexto sociocultural como el colombiano, pero, deben ser reforzados y orientados por una formación humanista que potencie el sentido crítico y la dignidad de los estudiantes 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.

3.2.2. El Enfoque de las Capacidades: una propuesta para construir una cultura de paz desde la perspectiva de Martha Nussbaum

El Enfoque del Desarrollo Humano o Enfoque de las Capacidades pone su énfasis e interés en lo que las personas son realmente capaces de hacer y de ser frente a las oportunidades que el medio les proporciona⁶⁰¹. Este enfoque se sitúa desde una perspectiva humanista del desarrollo humano, en contraposición al Enfoque sobre el Capital Humano centrado en función de la economía y del Producto Interno Bruto (PIB) que determina el grado de desarrollo humano de un país.

⁶⁰⁰ República de Colombia - Departamento Nacional de Planeación (DNP). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014*, p. 91.

⁶⁰¹ NUSSBAUM, M. *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Op. Cit. pp. 37-40.

Amartya Sen plantea que el Enfoque de Desarrollo Humano parte de la idea, que el desarrollo de un país o una región se centra en las personas y, especialmente, en las capacidades y oportunidades que tengan o se les proporcionen⁶⁰². Esta teoría le da un nuevo sentido al desarrollo humano, ya no centrado en lo económico (el crecimiento del producto interno bruto o el ingreso) sino en la persona y en el reconocimiento de su dignidad. Por tanto, este Enfoque persigue cambios institucionales que posibiliten oportunidades para fortalecer las capacidades de las personas, así como su autodeterminación y sus diversas formas de organización. En consecuencia, el desarrollo de capacidades busca empoderar a las personas, a los líderes sociales y comunitarios, a las organizaciones y las sociedades para que reconozcan su dignidad y contribuyan a la construcción de una cultura de paz para todos.

El desarrollo humano es el proceso de ampliación de las opciones de la gente, aumentando las funciones y las capacidades humanas [...] Representa un proceso a la vez que un fin.

En todos los niveles de desarrollo las tres capacidades esenciales consisten en que la gente viva una vida larga y saludable, tenga conocimientos y acceso a recursos necesarios para un nivel de vida decente. Pero el ámbito del desarrollo humano va más allá: otras esferas de opciones que la gente considera en alta medida incluyen la participación, la seguridad, la sostenibilidad, las garantías de los derechos humanos, todas necesarias para ser creativo y productivo y para gozar de respeto por sí mismo, potenciación y una sensación de pertenecer a una comunidad. En definitiva, el desarrollo humano es el desarrollo de la gente, para la gente y por la gente.⁶⁰³

Por esta razón, el Enfoque de las Capacidades pretende que las personas alcancen una vida humana digna, a partir del reconocimiento de las capacidades y oportunidades que tienen a lo largo de su vida para elegir y actuar. La génesis de este enfoque se encuentra

⁶⁰² El enfoque de Desarrollo Humano surge a partir de su adopción y difusión por parte del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en 1990, fue propuesto inicialmente por Amartya Sen (Premio Nobel de Economía 1998) y posteriormente por Martha Nussbaum; esta propuesta está centrada en las personas, sus capacidades y las oportunidades que tiene a su disposición para desarrollar una vida digna. SEN, A. *Desarrollo y libertad*, Op. Cit.

⁶⁰³ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, (PNUD). *Informe sobre Desarrollo Humano 2000*, Madrid: Ediciones Mundi-Prensa, 2000. Disponible en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2000_es.pdf. p. 17.

en la preocupación de Martha Nussbaum sobre la calidad de vida de las mujeres más pobres del mundo y se extiende al resto de personas⁶⁰⁴. Este Enfoque de las Capacidades surge como un nuevo paradigma en el campo del desarrollo humano y ejerce su influencia en las políticas y planteamientos de organismos internacionales como Banco Mundial y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), al plantearse la pregunta por “¿Qué son realmente capaces de hacer y de ser las personas? ¿Y qué oportunidades tienen verdaderamente a su disposición para hacer o ser lo que puedan?”⁶⁰⁵.

Ahora bien, surge la pregunta sobre ¿qué son las capacidades, para Martha Nussbaum, desde este enfoque?, ella responde que “Son las respuestas a la pregunta: ‘¿Qué es capaz de hacer y ser esta persona?’ [...] son lo que Sen llama ‘libertades sustanciales’, un conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar”⁶⁰⁶. Las capacidades hacen referencia a los funcionamientos que pueden realmente alcanzar las personas, por consiguiente, afirma Martha Nussbaum “No son simples habilidades residentes al interior de una persona, sino que incluyen también las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico”⁶⁰⁷.

Martha Nussbaum clasifica las capacidades en tres niveles: capacidades básicas, capacidades internas y capacidades combinadas. Las capacidades básicas son innatas en las personas y hacen posible su desarrollo, como pueden ser las características físicas, intelectivas y emotivas; las capacidades internas son las aptitudes que desarrollan las personas en su interacción familiar, social, económica o política y; las capacidades combinadas, surgen de la articulación entre las capacidades básicas y las internas, y se erigen como oportunidades, que tienen las personas para elegir y actuar en las diversas situaciones con las que se enfrenta en la vida⁶⁰⁸. Estas capacidades se relacionan y se potencian unas con otras de una manera dinámica en la medida en que se presentan las diversas oportunidades en las personas.

Por consiguiente, desde el Enfoque de las Capacidades Martha Nussbaum sostiene que las necesidades humanas no se deben encasillar solo en lo material, como lo propone los

⁶⁰⁴ NUSSBAUM, M. *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*, Barcelona: Herder, 2002.

⁶⁰⁵ NUSSBAUM, M. *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Op. Cit. p. 14.

⁶⁰⁶ *Ibidem.* p. 40.

⁶⁰⁷ *Ibidem.* p. 40.

⁶⁰⁸ *Ibidem.* pp. 40-44.

métodos utilitaristas que miden el desarrollo humano a partir del producto interno bruto de los países. Para Martha Nussbaum es necesario que el desarrollo humano se defina en función de las oportunidades que cada persona tiene. El Enfoque de las Capacidades es una crítica al modelo economicista que impera en las políticas internacionales sobre el desarrollo humano, que pone su énfasis en un análisis cuantitativo de satisfacción de las necesidades de las personas y no en las oportunidades que tienen las personas para ser y hacer con las posibilidades que el medio social, cultura, religioso y político le proporciona.

Para Isabel Vilafranca y María Rosa Buxarrais⁶⁰⁹ el Enfoque de las Capacidades propuesto por Amartya Senn y Martha Nussbaum, tiene su origen en la ética y la política de Aristóteles y su concepción de la vida como búsqueda de la felicidad. El filósofo griego sostiene, que el sujeto político tiene que comprender lo que necesitan los seres humanos para llevar una vida próspera; para ello, Aristóteles plantea la necesidad de centrarse en la educación de los jóvenes, para desarrollar y potenciar en ellos diferentes niveles de capacidad (*dunamis*) para alcanzar una vida feliz.

El Enfoque de las Capacidades se basa también en la Teoría de la Justicia formulada por John Rawls⁶¹⁰, quien propone una lista de bienes primarios como requisitos previos para lograr la plenitud de vida de las personas. Para Martha Nussbaum este enfoque se centra en cada persona como fin en sí misma, con libertad para elegir; es un enfoque dinámico al ser abierto a nuevos aprendizajes y experiencias y; es pluralista en cuanto a los valores y las capacidades⁶¹¹.

En síntesis, el Enfoque de las Capacidades se fundamenta en una justicia social en donde se pone énfasis en la dignidad del ser humano, en el reconocimiento recíproco de su capacidad de ser y hacer en el contexto en el que se desenvuelve, para alcanzar un empoderamiento pacífico que constituya a las personas en ciudadanos constructores de paz. Las capacidades son el fundamento para sentar las bases de una teoría de la justicia

⁶⁰⁹ VILAFRANCA MANGUÁN, I. y BUXARRAIS ESTRADA, M. R. "La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum", en *Revista española de pedagogía*, Vol. 67, No. 242, 2009, pp. 115-130. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/23766225>.

⁶¹⁰ RAWLS, J. *Teoría de la Justicia*, México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

⁶¹¹ OYARZUN ANDRADES, P. A. "*Las capacidades humanas según el enfoque de Martha Nussbaum: el caso de estudiantes de obstetricia y puericultura de la Universidad de Valparaíso (Chile)*", Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona, 2019. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/144267>. p. 53.

social, pues permiten el desarrollo pleno del ser humano, y posibilitan que las personas luchan por lo que quieren y pueden hacer con sus vidas.

Con base en este enfoque, Martha Nussbaum plantea diez capacidades centrales, que un orden político estable debería garantizar a sus ciudadanos para que puedan llevar una vida digna y próspera. Con esta lista de capacidades se pone el acento en el devenir de la dignidad humana como base de la justicia social, y no en la productividad y el progreso económico de las personas y de los países. Este listado lo integran las siguientes capacidades⁶¹²:

Tabla 3. Lista de Capacidades Humanas

<i>Capacidades Humanas Centrales</i>	
1. Vida	Poder vivir hasta el término de una vida humana de duración normal; no morir de forma prematura o antes de que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla.
2. Salud física	Poder mantener una buena salud, incluida la salud reproductiva; recibir una alimentación adecuada; disponer de un lugar apropiado para vivir.
3. Integridad física	Poder desplazarse libremente de un lugar a otro; estar protegidos de los ataques violentos, incluidas las agresiones sexuales y la violencia doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en cuestiones reproductivas.
4. Sentidos, imaginación y pensamiento	Poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo “verdaderamente humano”, un modo formado y cultivado por una educación adecuada que incluya la alfabetización y la formación matemática y científica básica. Poder usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y actos religiosos, literarios, musicales o de índole parecida, según la propia elección. Poder usar la propia mente en condiciones protegidas por las garantías de la libertad de expresión política y artística, y por la libertad de práctica religiosa. Poder disfrutar experiencias placenteras y evitar el dolor no beneficioso.
5. Emociones	Poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotras y nosotros mismos; poder amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros, y

⁶¹² NUSSBAUM, M. *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano, Op. Cit.* p. 53-55.

Capacidades Humanas Centrales

	sentir duelo por su ausencia; en general poder amar, apenarse, sentir añoranza, gratitud e indignación justificada. Que no se malogre nuestro desarrollo emocional por culpa del miedo y la ansiedad.
6. Razón práctica	Poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida (esta capacidad entraña la protección de la libertad de conciencia y de observación religiosa).
7. Afiliación	a) Poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación de otro y otra. b) Disponer de las bases sociales necesarias para que no sintamos humillación y sí respeto por nosotros mismos; que se nos trate como seres dignos de igual valía que los demás. Esto supone introducir disposiciones que combatan la discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión u origen nacional.
8. Otras especies	Poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural.
9. Juego	Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.
10. Control sobre el propio entorno	A nivel Político: Poder participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y de asociación. A nivel Material: Poder poseer propiedades (muebles inmuebles) y ostentar derechos de propiedad en igualdad de condiciones con las demás personas; tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás; estar protegidos legalmente frente a registros y detenciones que no cuenten con la debida autorización judicial. En el entorno laboral, ser capaces de trabajar como seres humanos, ejerciendo la razón práctica y manteniendo relaciones valiosas y positivas de reconocimiento mutuo con otros trabajadores y trabajadoras.

Fuente: Capacidades humanas centrales según Martha Nussbaum (elaboración Paula Oyarzun⁶¹³)

⁶¹³ OYARZUN ANDRADES, P. A. "Las capacidades humanas según el enfoque de Martha Nussbaum: el caso de estudiantes de obstetricia y puericultura de la Universidad de Valparaíso (Chile)", *Op. Cit.* p. 55-56.

Para Martha Nussbaum, estas capacidades centrales son una exigencia de su concepción de justicia social, por lo que afirma que “el respeto por la dignidad humana obliga a que los ciudadanos y las ciudadanas estén situados por encima de un umbral mínimo amplio (y específico) de capacidad en todas y cada una de las diez áreas”⁶¹⁴. Por consiguiente, es obligación del Estado garantizar el logro de estas capacidades para que las personas puedan llevar una vida plena.

De estas diez capacidades, Martha Nussbaum sostiene que la razón práctica y la afiliación tienen un papel arquitectónico sobre las demás, porque influyen en el desarrollo y despliegue de las otras capacidades y contribuyen a organizarlas, y darles consistencia y razón de ser. A este respecto sostiene, que estas capacidades “Dominan sobre las demás en el sentido de que, cuando las otras están presentes de manera acorde con la dignidad humana, esas dos están entrelazadas en ellas”⁶¹⁵.

En coherencia con lo anterior, se puede deducir, que la afiliación se identifica con el reconocimiento recíproco, tal y como se ha planteado en esta investigación, en cuanto que organiza las demás capacidades en torno al reconocimiento de la dignidad e integridad de las personas como seres diferentes y diversas, que no pueden ser menospreciadas en su integridad corporal, ni en sus derechos sociales, políticos y jurídicos, ni mucho menos por las maneras diversas de vivir y asumir la vida. Esta capacidad de afiliación es un llamado a luchar por una justicia social para construir una cultura de paz, que garantice que las personas se sientan apoyadas, incrementando de esta manera su autoconfianza, su autorrespeto y su autoestima.

Por otro lado, la capacidad de razón práctica se puede vincular con el empoderamiento pacifista, al tener la potestad de planificar la propia vida y ejercer el poder de elegir y ordenar los funcionamientos de las demás capacidades; con el propósito de asumir el reto de ejercer el poder de ser y hacer con las oportunidades que se le presentan, asumiendo la responsabilidad de construir una sociedad en paz, en la que todos puedan disfrutar de unos mínimos de calidad de vida.

A demás de estas dos capacidades arquitectónicas, se puede destacar la capacidad de imaginación como capacidad transversal a las demás, pues, esta capacidad juega un rol

⁶¹⁴ NUSSBAUM, M. *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Op. Cit. p. 56.

⁶¹⁵ *Ibidem*. p. 59.

cognitivo importante en los seres humanos al permitirles proyectarse al futuro⁶¹⁶, asumir las condiciones adversas que tengan que vivir y aprovechar las oportunidades que se les presentan para ser unas mejores personas y hacer un mundo mejor. En este aspecto, la imaginación desde la perspectiva de una educación para la paz posibilita ver más allá de la propia situación particular, contribuye a moldear el carácter y evaluar las diversas situaciones, que tienen que enfrentar las personas para construir una cultura de paz en donde se pueda vivir dignamente.

A partir del Enfoque de la Capacidades Martha Nussbaum propone una educación de carácter humanista fundamentada en una pedagogía socrática y pluralista, que contribuya al autoexamen y al diálogo, así como a la apuesta por unos valores básicos que respeten la diversidad de formas de vida para cultivar la humanidad como ciudadanos del mundo, potenciando la imaginación narrativa para pensar el mundo desde la perspectiva del otro de manera sensible, solidaria y empática ante las situaciones de sufrimiento, dolor y necesidad, base importante para construir una cultura de paz.

3.2.3. La educación como cultivo de la humanidad: un aporte a la cultura de paz

Martha Nussbaum en el discurso que pronunció al recibir el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales en el año 2012, afirmó: “necesitamos una educación bien fundada en las humanidades para realizar el potencial de las sociedades que luchan por la justicia”⁶¹⁷. Este planteamiento entra en consonancia con el propósito de la Educación para la Paz, que se ha planteado en esta investigación; y favorece la construcción de una cultura de paz, en un momento histórico crucial como el que vive Colombia en esta etapa de posconflicto; en cuanto centra el papel de la educación en la formación de ciudadanos para la democracia, la justicia social y la paz. Afirma Martha Nussbaum, que “la educación es la clave de todas las capacidades humanas”⁶¹⁸ y, por consiguiente, una educación enfocada en las humanidades ayuda a dignificar al ser humano y a formar

⁶¹⁶ PARRA RODRÍGUEZ, J. *El desarrollo de las capacidades docentes: Orientaciones pedagógicas para el diseño de políticas de desarrollo profesional docente*, Op. Cit. p. 50.

⁶¹⁷ NUSSBAUM, M. "Discurso pronunciado al recibir el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales - 2012", 2012, consultado Nov 5, 2020, <https://bit.ly/3rb6qAJ>.

⁶¹⁸ NUSSBAUM, M. "Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education", *en Journal of Human Development*, Vol. 7, No. 3, 2006 p. 322. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14649880600815974>.

ciudadanos reflexivos, con pensamiento crítico, imaginación narrativa y sentido social, forjadores de una sociedad pacífica y solidaria.

Esta preocupación por una educación humanista Martha Nussbaum la ha planteado en varias de sus obras, entre las que se destacan dos que marcaran el hilo de la reflexión de este apartado: “*El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*”⁶¹⁹, publicada en el año 1997 (2001 en su versión en español), en donde hace una reflexión sobre la crisis de la educación actual y proclama los valores, que deben aprender los estudiantes hoy, como son el pensamiento crítico, la búsqueda de la verdad y el respeto a la diversidad de las otras personas y; “*Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*”⁶²⁰, publicada en el año 2010, en la cual argumenta, que una de las amenazas a las democracias contemporáneas proviene del deterioro progresivo de la educación, la pérdida de importancia de la formación en humanidades dándole prioridad, en muchas reformas educativas, a la productividad y la rentabilidad en detrimento de la dignidad de las personas.

En estas dos obras, Martha Nussbaum hace un análisis de lo que denomina la crisis de la educación, y expresa su preocupación por los cambios profundos que se están dando en relación con lo que se enseña a las nuevas generaciones de estudiantes por parte de los estados democráticos. Por ello, advierte que

sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar para sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos.⁶²¹

Al dejar de lado las humanidades en el proceso de formación, se está descuidando una serie de valores que integran la esencia del ser humano, como es el pensamiento crítico, la empatía, la compasión, el respeto, el cuidado y la solidaridad; valores sobre los que se

⁶¹⁹ NUSSBAUM, M. *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Op. Cit.

⁶²⁰ NUSSBAUM, M. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Op. Cit.

⁶²¹ *Ibidem*. p. 20.

fundamenta la justicia, la libertad y por consiguiente la cultura de paz. De esta manera se abre paso a una educación, que fomenta la competitividad y la productividad, propia de un enfoque de corte utilitarista, que ve la educación como el fomento del capital humano en donde el desarrollo de habilidades y la asimilación de conocimientos son útiles en la medida que contribuyen a la productividad y al progreso de la sociedad; en detrimento, muchas veces, de la dignidad de las personas, la cuales ya no ven la educación como un medio para realizarse integralmente sino como un fin para triunfar en el mercado laboral.

En relación con estas ideas, Martha Nussbaum alerta sobre la tendencia de las políticas educativas de mercantilizar la educación, quitando importancia a la formación en humanidades de los estudiantes y dando prioridad a una concepción economicista sobre una humanista en los currículos y programas escolares; dando mayor importancia a la formación para el mundo laboral y desestimando la formación integral de las personas. Una educación basada en un modelo de competencias y estándares que miden el desempeño de los estudiantes sobre el criterio de un saber hacer en un determinado contexto; competencias que pretenden preparar a los estudiantes para desempeñarse en contextos laborales, desestimando su formación como personas y “ciudadanos del mundo”.

Esta situación conlleva un empobrecimiento del desarrollo de las capacidades esenciales de la persona, tales como el razonamiento práctico, la imaginación creativa, el pensamiento crítico y la afiliación, con lo que se deteriora su capacidad para el reconocimiento recíproco de la dignidad todas las otras entidades humanas, ya sean personas o colectivos sociales y, por consiguiente, se debilita su empoderamiento pacifista, base importante para ejercer una ciudadanía responsable y autónoma, capaz de construir una cultura de paz en medio de situaciones de violencia. A este tenor, afirma Martha Nussbaum que “Sería catastrófico convertirse en una nación de gente técnicamente competente que haya perdido la habilidad de pensar críticamente, de examinarse a sí misma y de respetar la humanidad y la diversidad de otros”⁶²².

De esta manera, Martha Nussbaum hace una crítica al Enfoque del Capital Humano, propio de una sociedad neoliberal, que busca el crecimiento económico para generar riqueza y promover el bienestar de las personas, y en donde la educación se convierte en

⁶²² NUSSBAUM, M. *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Op. Cit. p. 327.

un instrumento para alcanzar dichos objetivos de desarrollo. En consecuencia, como sostiene Edgar Morin “No hay que subordinar más el desarrollo humano al desarrollo económico; debemos invertir esto y subordinar el desarrollo económico al desarrollo humano”⁶²³ y esto solo lo puede lograr una educación basada en las humanidades.

El Enfoque de Capacidades se convierte en una alternativa frente a este modelo, porque se cimenta en la dignidad de la persona; desde esta perspectiva, Martha Nussbaum concibe “el ser humano como un ser libre dignificado que plasma su propia vida en cooperación y reciprocidad con otros, y no siendo modelado en forma pasiva o manejado por todo el mundo a la manera de un animal de rebaño”⁶²⁴.

Por consiguiente, una educación fundamentada en las humanidades se convierte en una herramienta para que cada persona desarrolle y cultive sus capacidades para vivir una vida digna y en libertad. La educación, desde esta perspectiva humanista, se erige como un elemento central en el Enfoque de las Capacidades, porque por medio de ella se pueden formar aptitudes ya existentes en las personas y transformarlas en capacidades internas. Por lo tanto, la educación potencia las capacidades de razón práctica, afiliación, imaginación y pensamiento crítico.

Es por ello, que el Enfoque de las Capacidades está vinculado con el movimiento en defensa de los Derechos Humanos, pues tiene como objetivo defender el derecho que tiene toda persona de acceder a ciertos bienes en virtud de su dignidad humana y, en consecuencia, la sociedad debe respetar y apoyar tales derechos⁶²⁵. Señala Martha Nussbaum, que un Estado que se plantee promover los Derechos Humanos consignados en la carta de las Naciones Unidas debe fomentar las siguientes aptitudes entre sus ciudadanos para poder alcanzar dicho fin:

- La aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación, analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas sin deferencia alguna ante la autoridad o la tradición.

⁶²³ MORIN, E. "Estamos en un Titanic, Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo", 1999, consultado 8 de noviembre, 2020, <http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/674/1/242-estamos%20en%20un%20titanic.pdf>, p. 4.

⁶²⁴ NUSSBAUM, M. *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*, Op. Cit. p. 113.

⁶²⁵ NUSSBAUM, M. *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Op. Cit. p. 83.

- La aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, género y orientación sexual, y de contemplarlos con respeto, como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios mediante su manipulación.
- La aptitud para interesarse por la vida de los otros, de entender las consecuencias que cada política implica para las oportunidades y las experiencias de los demás ciudadanos y de las personas que viven en otras naciones.
- La aptitud para imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan a la rama de una vida humana en su desarrollo y de reflexionar sobre la infancia, la adolescencia, las relaciones familiares, la enfermedad y la muerte y muchos otros temas, fundándose en el conocimiento de todo un abanico de historias concebidas como más que un simple conjunto de datos.
- La aptitud para emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista y fundada en las posibilidades concretas que éstos tienen a su alcance.
- La aptitud para pensar en el bien común de la nación como un todo, no como un grupo reducido a los propios vínculos locales.
- La aptitud para concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo en el que distintos tipos de cuestiones requieren de una deliberación transnacional inteligente para su solución.⁶²⁶

En palabras de Virginia Guichot-Reina, la educación que promueve Martha Nussbaum, es una educación integral, en donde las personas pueden ejercer su ciudadanía de forma activa, crítica y comprometida con las cuestiones públicas, y con un carácter intercultural en cuanto reconocen y respetan a los demás como base de una convivencia pacífica⁶²⁷.

En síntesis, es una educación para la ciudadanía y la democracia que busca remplazar la visión reduccionista, eficientista y mercantilista, que el sistema capitalista neoliberal ha querido imponer sobre ella, generando inequidad y exclusión en gran parte de la

⁶²⁶ NUSSBAUM, M. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Op. Cit. pp. 48-49.

⁶²⁷ GUICHOT-REINA, V. "El «Enfoque de las Capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista", en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Vol. 27, No. 2, 2015 p. 57.

población menos favorecida. Por consiguiente, un Estado que pretende promover y respetar los Derechos Humanos y construir una cultura de paz debe potenciar una educación para la paz de corte humanista.

Asimismo, la escuela, como garante del proceso de transformación de los estudiantes en ciudadanos para la democracia y la paz, desempeña una función importante al reforzar los aprendizajes y valores propicios para instaurar una convivencia pacífica y configurar, desde una educación para la paz, la cultura de la *noviolencia*, la justicia y la solidaridad. Por esta razón, sostiene Martha Nussbaum que, para formar ciudadanos afines a la democracia y la paz, la escuela puede y debe⁶²⁸:

1. Desarrollar su capacidad de ver el mundo desde la perspectiva del otro, en especial de aquellos menospreciados por la sociedad.
2. Inculcar actitudes que contribuya a reconocer la vulnerabilidad del ser humano y que enseñen que ser débil y necesitar del otro no es motivo de vergüenza sino una oportunidad para aprender a ser cooperativo y solidario.
3. Desarrollar la capacidad de sentir e interesarse por lo que el otro está viviendo, no importa si está próximo o lejano.
4. Romper con la tendencia a ignorar a las minorías por considerarlas inferiores y despreciables.
5. Enseñar contenidos reales y concretos sobre la diversidad de personas y de maneras de vivir la vida (sexo, raza, religión), para combatir los estereotipos que las discriminan y marginan.
6. Fomentar la responsabilidad individual frente a los propios actos y a las situaciones de violencia.
7. Promover el pensamiento crítico, así como la capacidad y coraje para expresarlo.

En este orden de ideas, Martha Nussbaum fundamenta su propuesta de educación, como cultivo de la humanidad, en el desarrollo de tres habilidades esenciales: primera, el examen crítico sobre la base de la pedagogía socrática, que conlleva vivir una “vida examinada” y “no aceptar ninguna creencia como vinculante, solo porque ha sido transmitida por la tradición o porque se ha vuelto familiar con la costumbre”⁶²⁹; segunda,

⁶²⁸ NUSSBAUM, M. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Op. Cit. pp. 73-74.

⁶²⁹ NUSSBAUM, M. *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Op. Cit. p. 29.

el ideal de ciudadanos del mundo “que cultivan su propia humanidad [...], como seres humanos unidos a otros seres humanos por intereses comunes y por la necesidad de un recíproco reconocimiento”⁶³⁰ y; tercera, el cultivo de la imaginación narrativa, entendida como “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona: ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar”⁶³¹. De esta manera, la educación alcanzaría su finalidad como es la de potenciar la dignidad del ser humano.

3.2.3.1. La pedagogía socrática: una educación para la paz desde el dialogo y la argumentación crítica

Martha Nussbaum recoge de la pedagogía socrática, el diálogo, la argumentación, el preguntar y cuestionar permanente lo aprendido para construir una ciudadanía libre y democrática. Sostiene, que la argumentación socrática es la esencia de la democracia y de la búsqueda de la justicia, pues tiene como fin fomentar la reflexión y el bien común al cuestionar razonadamente las creencias de las personas⁶³². Destaca, que una verdadera educación progresa, no por la instrucción y enseñanza del docente, sino por el cuestionamiento crítico de las propias creencias de los estudiantes⁶³³, base importante de una educación para la paz.

La argumentación socrática es un llamado de atención y una crítica a la educación tradicional que solo desea formar estudiantes dóciles y serviles a los intereses económicos del mercado. Al retomar las ideas socráticas sobre educación dialogante y argumentativa, Martha Nussbaum reta a los docentes para formar ciudadanos con pensamiento crítico y reflexivo, capaces de cuestionar la cultura de violencia y generar espacios de paz.

Destaca también, la necesidad de cultivar la capacidad del autoexamen socrático, que permita hacer un examen crítico de los conocimientos, creencias y manera de vivir la vida que han recibido las personas a lo largo de su existencia, porque una “vida examinada” busca que toda autoridad o creencia este fundamentada en el discernimiento y razonamiento crítico y no en la tradición o en las costumbres⁶³⁴. Con esto se busca, que

⁶³⁰ *Ibidem.* p. 30.

⁶³¹ *Ibidem.* p. 30.

⁶³² *Ibidem.* p. 42.

⁶³³ *Ibidem.* p. 45.

⁶³⁴ *Ibidem.* p. 29.

mediante la educación humanista los estudiantes sean capaces de pensar por sí mismos, dialoguen, discernan, argumenten y expresen sus puntos de vista basado en una reflexión razonada y crítica. Por consiguiente,

El enfrentamiento a la tradición que supone la vida examinada corresponde a la naturaleza del pensamiento nussbauniano que, inscrito en la filosofía práctica, hereda el discurso de una pregunta de larga data en la tradición occidental: la relación entre la ciudadanía y la educación liberal. Este discurso, que empieza desde Sócrates y Aristóteles, pasa por las ideas de los estoicos griegos y romanos, y llega hasta pedagogos como Tagore, Montessori, Dewey, Pestalozzi, Alcott, entre otros, se propone desarrollar una forma de educación que libere la mente de los hábitos y las costumbres, con el fin de formar personas con un espíritu crítico y sensible frente a su condición de ciudadanos.⁶³⁵

En este sentido, Martha Nussbaum recalca la importancia de llevar una vida interior que continuamente se plantee y replantee interrogantes, y cuestione los hechos que acontecen a sí mismo, a los demás, a la comunidad y al mundo con el objeto de contribuir a la construcción de una sociedad libre, justa y en paz. Esto se enmarca en el interés por una educación humanista, que permita desarrollar capacidades en las personas para reconocerse y reconocer al otro en su dignidad e integridad, empoderarse pacíficamente y llevar una vida saludable, potenciando actitudes reflexivas, abriendo espacios para el ocio, e interesándose por el cuidado del medio ambiente.

Ahora bien, Martha Nussbaum plantea que se debería incorporar el pensamiento crítico a la metodología de enseñanza, para que los estudiantes aprendan a indagar y a cuestionar; porque la capacidad de deliberación y argumentación debe ser enseñada, pues, ni los estudiantes más inteligentes son capaces de plantear argumentos sin que alguien se lo haya enseñado⁶³⁶. Es aquí, donde el papel del docente cobra mayor relevancia, pues debe saber estimular el pensamiento crítico de cada estudiante y para ello debe comprender a

⁶³⁵ ÁLVAREZ POSADA, S. "Martha Nussbaum y la educación en humanidades", en *Analecta política*, Vol. 6, No. 10, 2015 p. 174. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18566/apolit.v6n10.a09>.

⁶³⁶ NUSSBAUM, M. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Op. Cit. pp. 84-85.

cada uno y tener suficientes conocimientos sobre sus características para potenciar y desarrollar la capacidad de razonar de cada uno de ellos⁶³⁷.

A este respecto, el profesor Ilia Galán propone para el estudio de la filosofía, que se puede hacerse extensivo a toda formación humanista, un método socrático-estético fundamentado en la mayéutica socrática, que pretende la armonía y la conciliación mediante el diálogo, para aprender del otro con la humildad del que reconoce su ignorancia⁶³⁸. Sostiene este autor que “La mayéutica entonces es más que un método lógico o un sistema cerrado, y resulta más bien un arte que es menester aprender y enseñar continuamente, pues continuamente varían los sujetos y sus circunstancias sociales, económicas y culturales”⁶³⁹. Para formar el sentido crítico y la capacidad de indagación tanto a nivel personal como social, propone Ilia Galán, la lectura de textos literarios, pues la literatura, como el arte, es una forma de filosofía, por medio de la cual se interpela e incómoda a los estudiantes, se les hace pensar de un modo diferente a los que están habituados, despertando preguntas y ansias de respuestas, provocado caos, removiendo prejuicios y cuestionando las creencias y las construcciones mentales sobre las que tienen cimentado sus conocimientos, para posteriormente sacar sus propias conclusiones y aprendizajes; “Esa incomodidad se compensa con el asombro —origen del pensamiento crítico— y la ilusión y el miedo de poder o no salir de tal perplejidad, [...] porque se les pone en cuestión el propio y a veces cómodo mundo de valores en el que viven hoy”⁶⁴⁰. Es un deconstruir viejos esquemas y creencias para reconstruir un pensamiento crítico y dar a luz un saber fundamentado. Esta propuesta entra en consonancia con el cultivo de la imaginación narrativa que desarrolla Martha Nussbaum.

3.2.3.2. Educación para la ciudadanía mundial: fundamento de una cultura para la paz

Para Martha Nussbaum no solo es necesario que los estudiantes desarrollen su capacidad de argumentación, sino que también deben potenciar su capacidad de empatía y solidaridad; aprender a ponerse en el lugar del otro y comprender su manera de vivir y

⁶³⁷ NUSSBAUM, M. *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Op. Cit. p. 68.

⁶³⁸ GALÁN, I. *Teorías del arte desde el siglo XXI*, Oviedo, España: Sapere Aude, 2017. pp. 244-245.

⁶³⁹ *Ibidem*. p. 246.

⁶⁴⁰ *Ibidem*. p. 255.

ver la vida. Sólo de esta manera podrán desarrollar su pensamiento crítico y entender las causas de las desigualdades sociales, la discriminación y la cultura de violencia que vive el mundo actual; asimismo, aprender a reconocer y respetar la dignidad de los demás seres humanos, y aportar a la construcción de una cultura de paz empoderándose como ciudadanos del mundo.

Martha Nussbaum entiende el enunciado “ciudadano del mundo” desde dos perspectivas: primera, como “el ideal de un ciudadano cuya lealtad principal es para con los seres humanos de todo el mundo, y cuyas otras lealtades, nacionales, locales y de grupos diversos, se consideran claramente secundarias”⁶⁴¹ y; segunda, “sin importar cómo ordenemos nuestras lealtades, siempre deberíamos estar seguros de reconocer el valor de la vida humana en cualquier lugar que se manifieste”⁶⁴². Pero, en cualquier caso, ejercer la ciudadanía mundial implica la capacidad “de vernos a nosotros mismo como ligados por capacidades y problemas humanos comunes con las personas que se hallan a gran distancia de nosotros”⁶⁴³.

En consecuencia, el conocimiento de la realidad social, local, nacional y mundial es importante para comprender que el bienestar de los seres humanos se encuentra vinculado a cada persona, pues como sostiene Martha Gil “en un mundo cada vez más globalizado, las decisiones que se tomen en una parte del mundo afectan irremediablemente a los ciudadanos que se encuentran al otro lado del globo”⁶⁴⁴. El ser humano vive en un mundo globalizado, la tecnología, los medios de comunicación y sobre todo los sistemas económicos van debilitando las fronteras que encerraban la vida social en parámetros locales y de esta manera posibilitan la creación de una conciencia globalizada⁶⁴⁵.

Martha Nussbaum sostiene que, desde esta perspectiva, hoy más que nunca, existe una interdependencia entre las personas; ser ciudadanos del mundo implica tomar conciencia

⁶⁴¹ NUSSBAUM, M. *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Op. Cit. p. 28.

⁶⁴² *Ibidem*. p. 28.

⁶⁴³ *Ibidem*. p. 29.

⁶⁴⁴ GIL, M. "El cultivo de las humanidades y las emociones: reflexiones en torno a la educación moral y política", en *Pensamiento. Revista De Investigación E Información Filosófica*, Vol. 72, No. 274, 2016 p. 1149. Disponible en: <https://doi.org/10.14422/pen.v72.i274.y2016.004>.

⁶⁴⁵ «La globalización es, a la vez, un proceso objetivo de comprensión del mundo en su globalidad y un proceso subjetivo de intensificación de la toma de conciencia de mundo como un todo. Por globalización se entiende un aumento de la interdependencia global que va en paralelo con la conciencia de esa interdependencia. Lo que la caracteriza de un modo esencial es, en realidad, la aparición y la difusión de una conciencia individual de la situación global y del mundo como escenario en el que todos participamos» ROBERTSON, R. *Globalization: Social Theory and Global Culture*, Londres: Sage, 1992. p. 8.

de que la humanidad comparte situaciones y problemas comunes, que afectan todos sin distinción, como es el recalentamiento global, la destrucción del medio ambiente, los fanatismos, la pobreza, la marginación y la violencia generada por los conflictos y la guerra⁶⁴⁶. Los problemas sociales, políticos, económicos, religiosos, medioambientales tienen un alcance mundial y, por consiguiente, implican y comprometen a todos los seres humanos en su solución. Por ello, la educación debe formar a las nuevas generaciones para que contribuyan en las soluciones de estos problemas, los cuales, tienen que enfrentar como ciudadanos cosmopolitas⁶⁴⁷.

Se debe educar a las personas para que puedan desempeñarse como ciudadanos del mundo, con sensibilidad y capacidad de comprensión⁶⁴⁸ ante un mundo complejo, cambiante e interconectado. Por ello Martha Nussbaum, plantea que la escuela debe educar a los estudiantes para que tengan la capacidad de razonar sobre sus creencias y emociones, y puedan argumentar de una manera razonada y crítica sobre las situaciones que tienen que enfrentar. Para ello, es importante consolidar una educación humanista, que promueva la dignidad de las personas por encima de una educación para la renta y la producción. Una educación que se enriquece con los aportes de la geografía, la historia, la cultura religiosa, la economía, pero también, por la filosofía, la literatura y el arte, los cuales, contribuyen a cultivar las capacidades de creatividad, imaginación, juicio crítico y sensibilidad⁶⁴⁹, tan necesarias para construir un mundo más pacífico.

La educación para la ciudadanía mundial se convierte en una respuesta a las problemáticas que vive el mundo actual, pues como afirma el informe de la UNESCO “la educación no es solo un proceso continuo de mejora de los conocimientos y de las habilidades, si no también, y tal vez, sobre todo, un medio extraordinario para promover el desarrollo personal y para construir relaciones entre individuos, grupos y naciones”⁶⁵⁰.

⁶⁴⁶ MORIN, E. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, *Op. Cit.*

⁶⁴⁷ NUSSBAUM, M. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, *Op. Cit.* pp. 113-114.

⁶⁴⁸ NUSSBAUM, M. *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, *Op. Cit.* p. 81.

⁶⁴⁹ *Ibidem.* p. 118.

⁶⁵⁰ DELORS, J., *et al.* *La educación encierra un tesoro*, [Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI], Madrid: Ediciones Santillana/UNESCO, 1996. p. 32.

3.2.3.3. El cultivo de la imaginación narrativa: el arte como capacidad para construir una cultura de paz

Esta capacidad centra su atención en desarrollar la empatía, la imaginación, la sensibilidad y el juicio crítico que son habilidades esenciales para construir una cultura de paz. Martha Nussbaum sugiere que, por medio de la literatura, la filosofía y el arte, los estudiantes pueden reconocer la dignidad e integridad de las personas, ponerse en su lugar, entender su vida y su historia, comprender sus emociones, deseos y anhelos⁶⁵¹. Esta capacidad se constituye en un paso importante para vislumbrar el mundo desde la realidad del otro y poder empoderar y empoderarse pacíficamente para, desde un juicio crítico y razonado, aportar a una sociedad más pacífica y solidaria. A este respecto, sostiene Martha Nussbaum que

Para llegar a ser ciudadanos del mundo no basta con acumular conocimientos, se debe cultivar una capacidad de imaginación receptiva, que permita comprender los motivos y opciones de personas diferentes a nosotros sin verlas como extraños que nos amenazan sino como seres que comparten con nosotros muchos problemas y oportunidades.⁶⁵²

Para Martha Nussbaum cultivar la imaginación narrativa es desarrollar la capacidad arquitectónica de la razón práctica, ya no solamente desde la racionalidad sino desde la sensibilidad que aporta las artes, las cuales, tienen una función esencial al desarrollar el poder de la imaginación, tan importante a la hora de construir de una cultura de paz. Para ella, entre todas las expresiones artísticas, la literatura desempeña un papel primordial para desarrollar la imaginación narrativa, pues, la literatura contribuye con sus relatos a formar la capacidad de entender a los seres humanos, al representar en muchas de sus narraciones las diversas circunstancias y problemas vitales que ellos tienen que enfrentar⁶⁵³.

Manifiesta Martha Nussbaum, que es esencial en los currículos escolares poner más énfasis en la literatura, pues considera que ella ayuda, por medio de relatos y narraciones, a desarrollar criterios sobre distintas situaciones que los estudiantes podrían experimentar

⁶⁵¹ NUSSBAUM, M. *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Op. Cit. p. 30.

⁶⁵² *Ibidem*. p. 121.

⁶⁵³ *Ibidem*. p. 122.

en sus vidas; planteamiento desarrollado también por el profesor Ilia Galán a través de su propuesta de enseñanza de la filosofía mediante el método socrático-estético⁶⁵⁴. La literatura estimula en los estudiantes la capacidad para comprenderse y comprender a los demás en cuanto a sus sentimientos y maneras de ver el mundo, asumir perspectivas diferentes ante situaciones diversas y formar juicios críticos en torno a ellas⁶⁵⁵. Esto porque “el arte de la narrativa tiene el poder de hacernos ver las vidas de quienes son diferentes de nosotros con un interés mayor al de un turista casual, con un compromiso y entendimiento receptivo y con una ira ante la forma en que nuestra sociedad rehúsa a algunos a la visibilidad”⁶⁵⁶.

La lectura estimula la capacidad de imaginar y comprender mundos distintos y realidades alternativas en las personas, al mismo tiempo que ayuda a ampliar la visión del mundo con nuevas realidades y posibilidades y a desarrollar la sensibilidad, capacidad fundamental para construir un mundo más humano. La lectura no solo estimula la capacidad de empatía en los estudiantes, sino también su capacidad para interrogarse y cuestionar valores y prácticas personales, familiares y sociales de una manera crítica⁶⁵⁷.

Pero, no todo tipo de obras literarias sirven para este fin. Tienen que ser obras que contribuyan a la educación moral, que estimulen el pensamiento crítico y planteen dilemas éticos y valorativos, que no se puedan resolver desde una única manera de ver lo bueno o lo malo de las acciones humanas. Por consiguiente, el docente debe presentar a sus estudiantes obras que ayuden a desarrollar su capacidad empática, su juicio crítico, y contribuyan al desarrollo de su sabiduría práctica, de su pensamiento crítico y de sus principios éticos. Para Martha Nussbaum, la razón práctica no es un saber teórico sino un saber práctico que requiere reflexión y análisis crítico, aspectos que el docente y la escuela pueden proporcionar al estudiante mediante vivencias que potencien su desarrollo por medio de la literatura y las artes. Afirma Martha Nussbaum que “Si la imaginación literaria desarrolla la compasión, y si está es esencial para la responsabilidad cívica,

⁶⁵⁴ GALÁN, I. *Teorías del arte desde el siglo XXI*, *Op. Cit.* pp. 50-54.

⁶⁵⁵ GUICHOT-REINA, V. "El «Enfoque de las Capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista", *Op. Cit.* p. 64.

⁶⁵⁶ NUSSBAUM, M. *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, *Op. Cit.* p. 125.

⁶⁵⁷ GIL, M. "El cultivo de las humanidades y las emociones: reflexiones en torno a la educación moral y política", *Op. Cit.* pp. 1144-1145.

entonces tenemos buenas razones para enseñar las obras que promuevan la clase de entendimiento compasivo que queremos y que necesitamos alcanzar”⁶⁵⁸.

Para ello, sostiene Martha Nussbaum, es importante el uso de la imaginación, que no puede ser entendida como ensueño o escape de la realidad, sino en el sentido aristotélico del término *phantasia*, que lo entiende como el reconocimiento de la posibilidad que tiene la persona de superar las particularidades del mundo interior y de su presente inmediato, para poder deliberar sobre algo particular y tomar decisiones en las que compromete la elección de un bien en lugar de otro⁶⁵⁹. La imaginación permite a las personas ver más allá de lo obvio en cada situación, y las faculta para alcanzar la excelencia, moldear su carácter, evaluar situaciones vividas, de modo que sin ella no sería posible construir un proyecto de vida conforme a la virtud⁶⁶⁰.

Por otro lado, Martha Nussbaum en su obra “*Sin fines de Lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*” reconoce que no solo la literatura contribuye a cultivar la imaginación narrativa, sino que todas las expresiones artísticas son fundamentales en esta labor, porque ellas ponen al estudiante en “contacto con diversas cuestiones de raza, género, origen étnico y experiencia intercultural”⁶⁶¹; se vincula de esta manera la imaginación narrativa con la educación humanista, pues por medio de las experiencias artísticas los estudiantes pueden desarrollar su capacidad de empatía, y ser sensibles a los logros y sufrimientos de las personas que viven a su alrededor.

A este tenor, sostiene Martha Nussbaum, las artes desempeñan una doble función en la escuela, porque: “Por un lado, cultivan la capacidad de juego y empatía en modo general y; por otro, se enfocan en los puntos ciegos específicos de cada cultura”⁶⁶². Esta segunda función capacita a docentes y a estudiantes para detectar situaciones sociales problemáticas que desde otras disciplinas sería difíciles de abordar; el teatro, la música, la literatura, enfocadas desde esta perspectiva, estimulan la crítica y promueven una visión diferente sobre ese “punto ciego” que no se quiere o desea visibilizar por la

⁶⁵⁸ NUSSBAUM, M. *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Op. Cit. p. 139.

⁶⁵⁹ FONNEGRA OSORIO, C. P. "Martha Nussbaum: la relación entre literatura y filosofía desde una perspectiva aristotélica", en *Katharsis*, No. 16, 2013 p. 252.

⁶⁶⁰ OYARZUN ANDRADES, P. A. "Las capacidades humanas según el enfoque de Martha Nussbaum: el caso de estudiantes de obstetricia y puericultura de la Universidad de Valparaíso (Chile)", Op. Cit. p. 44.

⁶⁶¹ NUSSBAUM, M. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Op. Cit. p. 147.

⁶⁶² *Ibidem*. p. 147.

sociedad; pero la primera función hace que ese análisis crítico se realice en un ambiente lúdico, en donde se reconozca la dignidad e integridad del otro y se potencie su empoderamiento pacífico, sin recurrir a la violencia para transformar las situaciones conflictivas. Es por esta doble función, que el arte se convierte en una herramienta para la construcción de la cultura de paz.

En conclusión, una educación que no se centra en la formación de los estudiantes en disciplinas humanistas y en las artes sino en una educación para la producción y la renta de cara al mercado laboral, pone en riesgo la democracia e impide la creación de una cultura de paz, alimentando la cultura de la violencia, que genera deshumanización, marginación y guerra. Por consiguiente, afirma Martha Nussbaum

Si no insistimos en la importancia fundamental de las artes y las humanidades, éstas desaparecerán, porque no sirven para ganar dinero. Sólo sirven para algo mucho más valioso: para formar un mundo en el que valga la pena vivir, con personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía, que tienen sus propios pensamientos y sentimientos, y también con naciones capaces de superar el miedo y la desconfianza en pro de un debate signado por la razón y la compasión.⁶⁶³

3.2.4. El desarrollo de las capacidades docentes: el papel del docente ante el reto de construir una educación para la paz en tiempos de posconflicto

La escuela y en ella el docente desempeñan un papel importante en la configuración y desarrollo de una educación humanista como la propuesta por Martha Nussbaum desde el Enfoque de las Capacidades. En este sentido, al docente se le encargan muchas tareas y responsabilidades para guiar, orientar y formar integralmente a los estudiantes de manera que puedan desarrollar su pensamiento crítico, su compromiso ético como ciudadanos del mundo y su imaginación narrativa, así como su sensibilidad, empatía y solidaridad para transformar la cultura violenta en una cultura de paz. Por tanto, ante estos retos que enfrena el docente surgen varias preguntas: ¿Cómo debe ser un docente hoy y qué debe hacer para contribuir a la construcción de una cultura de paz desde una educación humanista? ¿Qué capacidades debe potenciar para desempeñarse como

⁶⁶³ *Ibidem.* p. 189.

educador y guía en medio de un contexto educativo marcado por un enfoque utilitarista, que valora más las exigencias del mercado laboral que la dignidad de las personas? ¿Cuál es el rol del docente ante el reto de la construcción de una educación para la democracia y la paz en un tiempo de posconflicto como el que vive Colombia?

A este respecto Martha Tostado⁶⁶⁴ refiere, que el pedagogo John Dewey le asignaba un papel protagónico a la escuela en la construcción de la democracia y la paz. John Dewey sustentaba que “La democracia no puede subsistir y mucho menos desarrollarse sin la educación, en el sentido más restringido que comúnmente le damos, la educación que se imparte en el medio familiar y especialmente en la escuela”⁶⁶⁵. Por ello, sostiene que la escuela debe preparar a los estudiantes para la participación en la sociedad de una manera inteligente, y el docente tiene como responsabilidad formar el pensamiento crítico de sus estudiantes para que comprendan la situación social en la que viven y se comprometan en su transformación; afirma John Dewey que

Lo primero que se requiere es que ellos tengan conocimiento del mundo en que vivimos, valoren las fuerzas que en él actúan y vean la lucha de las fuerzas que se disputan el dominio, se hagan una idea de cuáles entre ellas provienen de un pasado que el mundo con sus fuerzas potenciales ha superado y cuáles constituyen promesas de un porvenir mejor y más feliz.⁶⁶⁶

En consonancia con lo anterior, John Dewey reta a los docentes a tomar posición y comprometerse ante las fuerzas antagónicas que se presentan en la sociedad: Por un lado, las del pasado que buscan mantener sus privilegios de clase y, por otro lado, las del futuro, que quieren construir una sociedad justa y en paz⁶⁶⁷. Ante este reto, los docentes no pueden permanecer neutrales, sino que debe tomar una postura crítica y coherente con su labor social y formativa. Martha Tostado a este respecto manifiesta, que para John Dewey el miedo del docente a tomar partido y querer permanecer neutral es una manera cobarde

⁶⁶⁴ TOSTADO GUTIÉRREZ, M. G. "El papel del académico en la construcción de la democracia Reflexiones a partir del Pensamiento de John Dewey", en *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, No. 45, 2006, pp. 1-17. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004512>.

⁶⁶⁵ DEWEY, J. *El hombre y sus problemas*, Buenos Aires: Paidós, 1961. p. 39.

⁶⁶⁶ *Ibidem*. p. 68.

⁶⁶⁷ *Ibidem*. p. 74-75.

de elegir; pero asumir una postura crítica frente a la realidad social como educador, no es proselitismo ni propaganda política⁶⁶⁸ sino un compromiso ético y pedagógico,

porque el docente no tiene como compromiso el impregnar de una teoría o doctrina política a los estudiantes, sino presentarles las distintas posturas de análisis sobre las realidades que se viven para formar en ellos una capacidad de interpretar, juzgar y tomar postura de manera inteligente y crítica frente a ellas.⁶⁶⁹

En vista de lo anterior, desde la perspectiva metodológica deconstructiva-reconstructiva que guía esta investigación, se valora el papel de la educación y la necesidad de reconocer el aporte del docente para la construcción de una cultura de paz en Colombia en esta fase de posconflicto. Por tanto, el docente debe desarrollar unas capacidades y actitudes críticas frente a la educación, a la escuela y a su trabajo pedagógico, para ofertar alternativas, que aporten a la construcción de una convivencia pacífica dentro de la escuela e influyan, por medio de los estudiantes, a la sociedad en general; porque no es la competitividad y la productividad lo que debe sostener la educación sino el devenir de la dignidad humana.

En consonancia con este planteamiento, sostiene Miguel Ángel Huamán, que el docente debe desarrollar una actitud crítica deconstructiva de la escuela y de su labor educativa, sintetizada en los siguientes aspectos⁶⁷⁰:

1. El primer aspecto conlleva que el docente sea crítico frente a la visión tradicional de la educación, que está sustentada sobre un enfoque utilitarista, que desea formar estudiantes para la empleabilidad de acuerdo con las exigencias del sistema capitalista neoliberal. Desde la perspectiva deconstructiva, se puede observar como la escuela es una institución que contribuye a la domesticación y reproducción del sistema social dominante⁶⁷¹, buscando controlar al individuo y

⁶⁶⁸ TOSTADO GUTIÉRREZ, M. G. "El papel del académico en la construcción de la democracia Reflexiones a partir del Pensamiento de John Dewey", *Op. Cit.* p. 7.

⁶⁶⁹ LÓPEZ CALVA, J. M. "Educación y formación para la democracia desde las aportaciones teóricas de Nussbaum y Morin", en *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, Vol. 7, No. 12, 2016 p. 9.

⁶⁷⁰ HUAMAN, M. A. *Claves para la deconstrucción*, Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2006. pp. 115-117. Disponible en: https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/libros/Literatura/Lect_teor%C3%ADa_lit_II/claves.pdf.

⁶⁷¹ BOURDIEU, P. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, *Op. Cit.*

formarlo desde la perspectiva del crecimiento económico y la competitividad. El docente, por tanto, debe desarrollar capacidades para ser crítico frente a esta situación, empoderarse de su función formativa, alejándose de las funciones burocráticas y de instrucción, a la que lo ha relegado el sistema neoliberal y reconocerse como un intelectual investigador que participa en la aventura de construir conocimiento junto con sus estudiantes. Desde la perspectiva metodológica deconstructiva-reconstructiva es una invitación a desarrollar su capacidad crítica y dialógica en su práctica educativa, reconocerse no como un instructor sino como un maestro y reforzar en los estudiantes el interés por la investigación y la indagación de manera crítica, para junto con ellos construir conocimiento.

2. El segundo aspecto implica cultivar la humildad fundamental que debe tener todo docente, para deconstruir actitudes soberbias y reconocerse como un acompañante y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Reconocer su limitación, su vulnerabilidad y su ignorancia, propicia un ambiente favorable para su empoderamiento pacifista a la hora de contribuir en la construcción de una cultura de paz desde la educación. Es sobre esta base que se cimenta el pensamiento crítico y la participación reflexiva, aspectos importantes para lograr que los estudiantes se motiven en la búsqueda del conocimiento y potencien sus capacidades para la paz.
3. El tercer aspecto corresponde a la concepción del trabajo en el aula. Desde la perspectiva deconstructiva, el docente debe reconocer que ésta no es un espacio real sino artificial, muchas veces aislado de la vida real y de las motivaciones e intereses de los estudiantes. Por consiguiente, desde la perspectiva reconstructiva, el docente debe luchar por la consolidación de una educación humanista, que rompa con esa separación entre la experiencia vital y el conocimiento, para acercar al estudiante a su realidad social de una manera crítica y comprometida.

En suma, hoy en Colombia, en tiempo de posconflicto, se le otorga a la educación la responsabilidad para recorrer el camino hacia una cultura de la paz, pues como sostiene Mariela Sánchez

fortalecer las virtudes de paz en las juventudes a través de adecuadas pedagogías humanistas se hace cada vez más importante en la fase de postconflicto, ya que en estudios recientes se ha hallado cómo en situaciones de violencia extrema las

comunidades han logrado manejar los conflictos desde la paz en sus territorios, porque han logrado encontrar y florecer enormes potenciales para la paz al interior de su gente donde el Estado no ha tenido presencia.⁶⁷²

En tal sentido, analizar y reflexionar sobre el papel de la escuela y del docente en un contexto de posconflicto como el que vive Colombia es un proceso complejo y exigente. Por un lado, implica 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 del docente, quien se ha visto relegado a ser un funcionario 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.

En conclusión, Colombia continúa vivido un conflicto interno a pesar de los esfuerzos por consolidar el proceso de paz firmado en el 2016 entre la FARC-EP y el Gobierno. El país no cuenta con una política educativa que contribuya a la consolidar acciones para la paz; como se analizó en un apartado anterior, la fundamentación de la Cátedra de la Paz es un esfuerzo que requiere un compromiso no solo de parte de la escuela y los docentes, sino del Estado. Pues de nada vale reflexionar y capacitar en estrategias para la convivencia pacífica, reconocer los estragos de la violencia y darle un lugar a la memoria histórica del país, si no se hacen esfuerzo y acciones concretas para cerrar la brecha que divide a la población, como es la desigualdad social, la pobreza, la marginación, el desplazamiento forzado, la falta de oportunidades en cuanto al disfrute de servicios básico como la salud, educación y el empleo digno, situaciones que han generado la ruptura del tejido social y la continuación de la violencia en el país.

El sistema educativo en Colombia, en este contexto de posconflicto, debe hacer énfasis en el valor de la vida, en el reconocimiento de la dignidad e integridad de las personas,

⁶⁷² SÁNCHEZ CARDONA, M. "Hacia una propuesta de escuela sociocultural de la paz pedagógica en el postconflicto en Colombia", en *Justicia constitucional: Tomo I*, editado por Beltrán Bustos, Crithian E. y otros, Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez, 2017, p. 205. Disponible en: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3993/Justicia%20constitucional%20Tomo%20I.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

en el compromiso para el esclarecimiento de la verdad, en el empoderamiento pacifista de los individuos que potencien la búsqueda de la justicia y el rechazo a la venganza como principios básicos de formación, que generen una cultura de la *noviolencia*, aspectos fundamentales para la consolidación de la paz. Estos retos requieren docentes comprometidos con una educación humanista, que promuevan los derechos humanos y luchen por la consolidación de la democracia y la cultura de la paz, para construir una sociedad del posconflicto desde la búsqueda de la empatía y la solidaridad.

SEGUNDA PARTE

MARCO METODOLÓGICO

CAPITULO 4

Fundamentación del Marco Metodológico: Las Producciones Narrativas

Introducción

La metodología que sustenta esta investigación es de carácter cualitativa, entendida como una aproximación metodológica comprensiva e interpretativa 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 o fenómenos estudiados⁶⁷³. Desde esta perspectiva metodológica la relación entre el investigador y el objeto investigado deja “de ser una simple relación de recolección a una relación coconstructivo, donde la investigación emerge como producción dialógica”⁶⁷⁴.

Desde esta perspectiva, para los fines y objetivos de esta investigación se opta por un diseño metodológico de corte cualitativo, que contribuya al reconocimiento y al empoderamiento pacifista, en donde el sujeto investigado, en este caso el docente, no

⁶⁷³ FERNÁNDEZ DROGUETT, R. "Investigación cualitativa y psicología social crítica en el Chile actual: conocimientos situados y acción política", en *Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 7, No. 4, art. 38, 2006, pp. 52 párrafos. Disponible en: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/163>.; DURÁN RIVERA, M. "Construcción de identidades laborales de académicos de universidades privadas del Consejo de Rectores en el actual contexto chileno, a partir de sus producciones narrativas", Tesis Doctoral, Universidad de Chile, 2016, p. 137. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/167730>.; PASSEGGI, M. "Reflexividad narrativa: “vida, experiencia vivida y ciencia”", en *Márgenes*, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, Vol. 1, No. 3, 2020, pp. 91-109. Disponible en: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9504>.

⁶⁷⁴ SISTO, V. "La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea", en *Psicoperspectivas*, No. 7, 2008 p. 117. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl>.

quede subsumido al poder ejercido por el investigador o al mismo objeto de estudio, sino que su palabra y experiencia se asuma como parte de la complejidad de la realidad, la cual se construye desde la multiplicidad de miradas, como se resaltó en el segundo capítulo a partir los planteamientos de Edgar Morin. Esto, porque los enfoques metodológicos tanto positivistas como discursivistas implican una concepción totalizante del conocimiento en donde se privilegia la mirada e interpretación del investigador⁶⁷⁵.

Por este motivo, esta investigación fundamentada en un objetivo analítico-explicativo asume una metodología cualitativa de carácter narrativo como son las “Producciones Narrativas”⁶⁷⁶, por medio de las cuales se puede comprender, evaluar y explorar en mayor profundidad las experiencia, expectativas, hechos, reflexiones e ideas de los sujetos participantes sobre las temáticas investigadas, para después analizarlas desde una perspectiva sociocrítica. Esta metodología involucra de manera activa a los participantes, mediante un diálogo o conversación que se establece con el investigador, para producir, corregir, ampliar y profundizar un producto o relato narrativo, desde su perspectiva y visión de los temas tratados. Por consiguiente, las Producciones Narrativas como metodología cualitativa se adapta a los objetivos propuestos en esta investigación doctoral por su carácter procesual, abierto, creativo y flexible, en consonancia con la perspectiva deconstructiva-reconstructiva de la paz imperfecta que guía este trabajo.

Para ello, en la primera parte de esta investigación se ha realizado un Marco Teórico desde la perspectiva deconstructiva-reconstructiva, analizando críticamente las situaciones que generan violencia y conflicto en el contexto social de postconflicto que vive Colombia; indagando el impacto de esta situación en la educación y, por ende, en el docente como actor fundamental en el proceso de construcción de una cultura de paz, para generar alternativas desde una perspectiva reconstructiva, que reconozcan y empoderen

⁶⁷⁵ PASCUAL MEDINA, J. "Relaciones de poder y empoderamiento docente para la innovación educativa", Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2019. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/670115>. p. 55.

⁶⁷⁶ BALASCH, M. y MONTENEGRO, M. "Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas", en *Encuentros en Psicología Social*, Vol. 1, No. 3, 2003, pp. 44-48. Disponible en: <https://bit.ly/3ldOMZ6>.; BIGLIA, B. y BONET-MARTÍ, J. "La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. *Prácticas de escritura compartida*", en *Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 10, No. 1, Art. 8, 2009. Disponible en: <https://bit.ly/3D1vZX0>.; MONTENEGRO, M. y PUJOL, J. "Producciones narrativas: una propuesta teórico-práctica para la investigación narrativa", en *Coloquios de investigación cualitativa. Desafíos en la investigación como relación social*, editado por Horacio Luis Paulín y Maite Rodigou Nocetti, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2013, pp. 15-42. Disponible en: https://www.freelists.org/archives/co_inspiracion/05-2014/pdfW8K9Q0quwL.pdf.

pacíficamente al docente mediante el despliegue de capacidades humanas para la construcción de una cultura y educación para hacer las paces.

Posteriormente, partiendo de una revisión bibliográfica, en consonancia con la perspectiva metodológica cualitativa que guía esta investigación, se analizarán los diferentes estudios realizados en Colombia sobre el tema de investigación, para ponerlos en perspectiva frente a estudios similares realizados en un contexto parecido, como es el del País Vasco, el cual ha vivido situaciones de violencia y conflicto armado que han afectado a la sociedad vasca y en donde la educación para la paz ha jugado un papel importante en la consolidación de la cultura de paz. Desde esta perspectiva, ver similitudes y diferencia entre estos dos contextos ayudará a dilucidar la manera como las prácticas de reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente contribuyen a la construcción de una cultura de paz.

Finalmente, a partir del marco teórico y de la revisión documental se identificaron 4 ejes temáticos: 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. Sobre esta base se elaboraron 20 relatos narrativos con los docentes participantes empleando la metodología de las Producciones Narrativas. Esta metodología permite el empoderamiento o agencia de los docentes, sujetos de estudios, al plantear una dinámica dialógica y performativa entre el investigador y el investigado, en donde estos últimos tienen un protagonismo importante en la elaboración de sus propios relatos.

Esta metodología narrativa, desde la perspectiva de la Producciones Narrativas, contribuye a la construcción de un conocimiento situado y encarnado, por lo que los relatos narrativos de los docentes participantes no se consideran simples datos a interpretar sino textos con los cuales se puede comprender, evaluar y explorar en mayor profundidad las experiencias, expectativas, hechos, reflexiones e ideas de los sujetos participantes sobre las temáticas investigadas, para después analizarlas desde una perspectiva sociocrítica. De esta manera se busca, mediante los relatos narrativos, responder a las preguntas y objetivos que orientan esta investigación.

De esta manera, esta segunda parte de la investigación, a partir del marco metodológico, ha sido realizada entre docentes de colegios públicos ubicados en la periferia de Bogotá, y apuesta por un estudio y análisis crítico de sus experiencias de reconocimiento y empoderamiento pacifista, como fundamento para construir una cultura de paz desde el enfoque de las capacidades, sobre la base de una educación humanista en el contexto de posconflicto que vive Colombia. Por medio de la metodología de Producciones Narrativas se busca que los docentes participantes reflexionen sobre su rol docente a nivel personal y profesional. Esta reflexividad es importante a la hora de contrastar las diferentes ideas y experiencia con relación a las temáticas investigadas y los aportes del marco teórico, de forma que se puedan extraer aprendizajes, retos y conclusiones.

4.1. Fundamento epistemológico de las Producciones Narrativas

Afirma Antonio Bolívar, que el auge del enfoque narrativo en la investigación social se produce ante la crisis de la investigación de corte positivista, que diluye a los sujetos en medio de las estructuras negándoles el uso de su propia voz, para dar cuenta de los fenómenos sociales⁶⁷⁷. Por consiguiente, sostiene este investigador que

Una vez que se ha perdido la fe en los grandes relatos, de los que fue el mejor ejemplar el relato emancipatorio marxista, hemos abocado a refugiarnos en las pequeñas, pero auténticas, narrativas personales, que tienen un potencial para representar la experiencia vivida. En fin, el desencanto ante las explicaciones de la subjetividad por referentes externos, ya fueran sociológicos o históricos, ha hecho emerger con fuerza la palabra del sujeto como constituyente de un conocimiento práctico personal, de sus ciclos de vida o identidad profesional.⁶⁷⁸

Las narrativas se han constituido en una forma de construir conocimiento sobre la realidad. De esta manera, el *giro narrativo* en la investigación de corte cualitativo se convierte en una herramienta, que posibilita el reconocimiento de las experiencias vividas por las personas que buscan transformar su realidad. No se enfoca esta metodología, simplemente en el dar voz a los actores sociales, sino en hacer que ellos tomen la palabra,

⁶⁷⁷ BOLÍVAR, A. y PORTA, L. "La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar", en *Revista de Educación*, Vol. 0, No. 1, 2010, p. 203. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/14.

⁶⁷⁸ *Ibidem*. p. 203.

para generar conocimientos desde su subjetividad, de manera que pueda reconstruir su identidad tanto personal como cultural⁶⁷⁹. Por ello, los investigadores José Ignacio Rivas, María Jesús Márquez, Analía Leite y Pablo Cortés argumentan que

Podemos tener la tentación, desde la perspectiva utilitarista hegemónica de la investigación que estamos viviendo, de pensar que hablar de investigación (o indagación) narrativa es hablar de una estrategia de investigación que toma en cuenta los relatos de los sujetos para extraer la información necesaria para elaborar interpretaciones por parte de los investigadores e investigadoras a cargo. Esta perspectiva no dejaría de situarse en una posición de corte positivista, más centrada en el dato que en el sentido, en el investigador que, en el participante, y en el conocimiento válido (y validado) antes que en la construcción compartida de la realidad. Desde nuestra perspectiva, cuando hablamos de indagación narrativa nos situamos ante un posicionamiento epistemológico, político, ideológico y moral. Esto es, una forma de comprender el conocimiento y sus procesos de construcción; una idea acerca de la participación en lo colectivo y la construcción de una sociedad democrática; un sentido de la historia, del sujeto y del mundo; y, por último, un proyecto de futuro de acuerdo a modelos de convivencia basados en la pluralidad, la diversidad y la solidaridad.⁶⁸⁰

Desde esta perspectiva, las Producciones Narrativas como metodología cualitativa participa de los métodos de investigación, que Oriana Gernasconi denomina como “estudios narrativos”, para esta autora los estudios narrativos son “una forma de indagación sobre la práctica narrativa y los relatos que personas, grupos e instituciones componen en y sobre la vida social”⁶⁸¹. Por consiguiente, la investigación narrativa ponen su énfasis en una visión donde las relaciones personales y sociales están atravesadas por diversas narrativas, en palabras de Teresa Cabruja, Lupicinio Iñiguez y Feliz Vásquez “El mundo está atravesado por narrativas y narraciones, pero es precisamente este

⁶⁷⁹ *Ibidem*. p. 204.

⁶⁸⁰ RIVAS-FLORES, J. I., MÁRQUEZ-GARCÍA, M. J., LEITE-MÉNDEZ, A. y CORTÉS-GONZÁLEZ, P. "Narrativa y educación con perspectiva decolonial", en *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, Vol. 1, No. 3, 2020, p. 48. Disponible en: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>.

⁶⁸¹ BERNASCONI, O. "Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo", en *Acta Sociológica*, No. 56, 2011, p. 13. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.28611>.

«atravesamiento» lo que constituye el mundo»⁶⁸²; por lo que las narrativas no se pueden considerar solo como historias contadas que relatan unos hechos o acontecimientos, sino como relatos productores y constructores de significado, que reconstruyen realidades vitales de las personas o de los fenómenos sociales⁶⁸³. A este respecto, Joan Pujol y Marisela Montenegro afirman que

Las narrativas son una de estas unidades significativas ancladas en nuestra historia cultural que organiza nuestra experiencia pasada y define las posibles acciones de futuro. Las narrativas, por otra parte, no son una producción individual aislada del contexto cultural en que nos encontramos: son producciones que reproducen, cuestionan, alimentan, transforman, ironizan... el contexto sociocultural en que se producen. Las narrativas que construimos y que nos constituyen tienen efectos de realidad a la vez que pueden ser interpretadas y leídas de distintas maneras.⁶⁸⁴

A este tenor, los investigadores Antar Martínez y Marisela Montenegro trazan tres líneas teórico-metodológicas del enfoque narrativo⁶⁸⁵: la primera, busca dar un papel preponderante a la subjetividad presente en el proceso de producción de conocimiento, una subjetividad encarnada y situada en un contexto sociocultural, que busca explicar por medio del relato narrativo una experiencia particular, que reconoce y empodera la voz del sujeto investigado; la segunda, permite ubicar desde la perspectiva narrativa la forma como los sujetos investigados se constituyen y definen a través de sus narraciones, las cuales se constituyen en relatos performativos de su propia identidad; la tercera, evidencia

⁶⁸² CABRUJA, T., IÑIGUEZ, L. y VÁZQUEZ, F. "Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narrativa", en *Analisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, No. 25, 2000 p. 65. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/808>.

⁶⁸³ GANDARIAS GOIKOETXEA, I. y GARCÍA FERNÁNDEZ, N. "Producciones narrativas: una propuesta metodológica para la investigación feminista", en *Otras Formas De (re)conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*, editado por Irantzu Mendia Azkue y otros, Bilbao: Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea, 2014, p. 98. Disponible en: https://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/269/Otras_formas_de_reconocer.pdf?1488539836.

⁶⁸⁴ PUJOL, J. y MONTENEGRO, M. "Producciones narrativas: una propuesta teórico-práctica para la investigación narrativa", en *Coloquios de investigación cualitativa. Desafíos en la investigación como relación social*, editado por Luis Paulín y Maite Rodigou Nocetti, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2013, p. 16. Disponible en: <https://bit.ly/3lfLdlb>.

⁶⁸⁵ MARTÍNEZ-GUZMÁN, A. y MONTENEGRO, M. "La producción de narrativas como herramienta de investigación y acción sobre el dispositivo de sexo/género: Construyendo nuevos relatos", en *Quaderns de Psicologia*, Vol. 16, No. 1, 2014, pp. 116-117. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1206>.

la manera como el enfoque narrativo construye conocimiento, reconociendo el papel activo y dando lugar a la voz del sujeto investigado.

Desde esta perspectiva surgen las Producciones Narrativas como metodología de investigación, la cual, fue desarrollada por Marcel Balasch y Marisela Montenegro en el año 2003, a partir de las reflexiones realizadas por el grupo de investigación FIC - Fractalidades en Investigación Crítica del Departamento de Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Las Producciones Narrativas se fundamentan epistemológicamente sobre la base de una metodología feminista sustentada en dos corrientes de pensamiento frente a la aprehensión del conocimiento: por una parte, la propuesta sobre conocimientos situados desarrollada por Donna Haraway⁶⁸⁶ y, por otra parte, la perspectiva dialógica del lenguaje postulada por Mijail Bajtín⁶⁸⁷.

Donna Haraway plantea, en su teoría de los conocimientos situados, que todo conocimiento está marcado por determinadas condiciones materiales y semióticas que posibilitan una cierta mirada sobre un fenómeno determinado. Es decir que el conocimiento se genera desde un visión localizada, parcial y encarnada dentro de un contexto delimitado, desde donde es posible comprender los fenómenos sociales a estudiar. Este es un planteamiento crítico frente a la objetividad del conocimiento, que toma distancia de la objetividad y neutralidad del positivismo realista, así como de la imposibilidad de acción del relativismo extremo, pues considera que ambas posturas conllevan visiones totalizantes del conocimiento y niegan responsabilidades⁶⁸⁸. A este respecto, sostiene Marcel Balasch y Marisela Montenegro que

Desde posturas positivistas el conocimiento es producido a través de la mirada homologadora y universal de la ciencia omitiendo al sujeto del conocimiento. En cambio, desde posturas discursivistas se ha considerado que la mirada es relativa al sujeto del conocimiento. Ambas perspectivas comparten, por tanto, una concepción del conocimiento totalizante ya que éste es producido, o bien desde ninguna parte (positivismo), o bien desde todas partes por igual

⁶⁸⁶ HARAWAY, D. "Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial", en *Ciencia, Cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, editado por Donna Haraway, Madrid: Ediciones Cátedra, 1991, pp. 313-345.

⁶⁸⁷ BAJTÍN, M. *Estética de la creación verbal*, México, D. F.: Siglo XXI, 1979.

⁶⁸⁸ PUJOL, J. y MONTENEGRO, M. "Producciones narrativas: una propuesta teórico-práctica para la investigación narrativa", en *Op. Cit.* p. 25.

(discursivismo), negando la parcialidad de la mirada. La perspectiva de los conocimientos situados parte de la asunción de la parcialidad de la mirada.⁶⁸⁹

Para Donna Haraway, la parcialidad es la base de la objetividad, porque el conocimiento se produce sobre la base de conexiones parciales, específicas y particulares entre posiciones diferentes que buscan tensionar, transformar y cuestionar significados presentes en el contexto social. Para esta autora es importante que el investigador se articule intersubjetivamente con el participante del estudio de una manera encarnada y situada, para crear un contexto en donde surjan nuevos significados que transformen los postulados político-conceptuales dominantes⁶⁹⁰.

Se pueda afirmar, por consiguiente, que la finalidad del trabajo investigativo con el método de las Producciones Narrativas no es obtener una respuesta como reflejo o representación de la realidad, ni mucho menos teorizar el fenómeno estudiado, sino construir una narrativa recopilando las distintas posiciones o miradas de conocimiento, para poderlas “difractar”⁶⁹¹ y complejizar ampliando la visión sobre el fenómeno social estudiado. Marcel Balasch y Marisela Montenegro “apuestan por la difracción, como apertura de los espacios de comprensión y producción de significados donde el énfasis recae en los efectos que se desprenden, en términos políticos, del conocimiento producido”⁶⁹².

Como consecuencia, a partir de las Producciones Narrativas el conocimiento se construye mediante la articulación de la mirada del investigador con la del sujeto participante, el cual, no es una representación de la realidad externa, sino una construcción a partir de la conexión parcial, encarnada y situada entre estos dos actores⁶⁹³. De esta manera, la objetividad del conocimiento producido será encarnada en una realidad múltiple, parcial

⁶⁸⁹ BALASCH, M. y MONTENEGRO, M. "Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas", *Op. Cit.* p. 45.

⁶⁹⁰ SHAFIR, I. y MONTENEGRO, M. "Ni víctimas, ni héroes, ni arrepentido/as. Reflexiones en torno a la categoría "víctima" desde el activismo político", en *Revista de Estudios Sociales*, Vol. 59, 2017, p. 100. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.7440/res59.2017.08>.

⁶⁹¹ Para Donna Haraway "La difracción no produce un desplazamiento de 'lo mismo', como sí hacen la reflexión y la refracción. La difracción es una cartografía de la interferencia, no de la réplica, el reflejo o la reproducción. Un modelo difractado no indica dónde aparecen las diferencias, sino dónde aparecen los efectos de la diferencia" HARAWAY, D. *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*, Madrid: Ediciones Cátedra, 1991. p. 126.

⁶⁹² BALASCH, M. y MONTENEGRO, M. "Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas", *Op. Cit.* p. 45.

⁶⁹³ PASCUAL MEDINA, J. "Relaciones de poder y empoderamiento docente para la innovación educativa", *Op. Cit.* pp. 55-56.

y situada. En palabras de Donna Haraway, no se busca “la parcialidad porque sí, sino por las conexiones y aperturas inesperadas que los conocimientos situados hacen posibles. La única manera de encontrar una visión más amplia es estar en un sitio particular”⁶⁹⁴.

Por su parte, Mijail Bajtín postula que la acción humana es dialógica por naturaleza, pues cualquier acción o enunciación del sujeto se produce dentro de un contexto social, y está referida y constituida por el mismo contexto social⁶⁹⁵. La metodología de las Producciones Narrativas asume esta perspectiva dialógica, entendiendo las narrativas como un producto del proceso relacional entre el investigador y el sujeto investigado, en donde se entrelaza una red de relaciones y géneros de lenguaje de una manera activa, abierta y localizada.

Por consiguiente, en las Producciones Narrativas se hace énfasis en la dimensión heteroglósica y responsiva de la narración. Para Mijail Bajtín la enunciación que produce una narrativa no se debe interpretar como un producto personal, sino que por estar ubicada en un contexto social es heteroglósica, pues en ella confluyen múltiples voces situadas tanto individuales, pero esencialmente colectivas propias del contexto sociocultural en donde se produce la narración⁶⁹⁶. Asimismo, la narración producto de las Producciones Narrativas tiene un carácter responsivo, en cuanto reproduce significados que están presentes en el contexto social. Para Marcel Balasch y Marisela Montenegro

La metodología de las producciones narrativas [...] considera que las narrativas que surgen en el proceso de la investigación son producto de la actividad que se genera cuando investigadora y participante se reúnen para hablar del fenómeno investigado. Esta metodología crea las condiciones de posibilidad para el surgimiento de un producto: las narrativas. Dicho producto está coparticipando en el contexto más inmediato de la acción de la participante y la investigadora, y está coparticipando en un sentido ulterior al entenderlo en términos responsivos respecto de un contexto social más amplio.⁶⁹⁷

⁶⁹⁴ HARAWAY, D. "Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial", en *Op. Cit.* p. 339.

⁶⁹⁵ PUJOL, J. y MONTENEGRO, M. "Producciones narrativas: una propuesta teórico-práctica para la investigación narrativa", en *Op. Cit.* p. 20.

⁶⁹⁶ *Ibidem.* p. 21.

⁶⁹⁷ BALASCH, M. y MONTENEGRO, M. "Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas", *Op. Cit.* p. 46.

4.2. Características de la Producciones Narrativas

El método de las Producciones Narrativas busca propiciar un espacio de diálogo entre el investigador y el sujeto participante, con el fin de construir un texto narrativo de manera conjunta sobre un tema o fenómeno a investigar. Siguiendo la propuesta realizada por Marcel Balasch y Marisela Montenegro sobre las Producciones Narrativas las principales características que se pueden resaltar de esta metodología son⁶⁹⁸:

1. La Producciones Narrativas buscan producir un texto narrativo o relato conjunto entre el investigador y el sujeto participantes sobre experiencias, hechos, acontecimientos, reflexiones, ideas o puntos de vista vivenciados por el participante con relación a un tema o fenómeno de investigación. Esta narración se realiza en primera persona desde la voz del participante. Por consiguiente, la narración que se genera mediante esta técnica se da en un contexto situado de manera heteroglósica y responsiva. Sostienen Marcel Balasch y Marisela Montenegro que “la metodología de PN enfatiza el carácter incompleto y parcial del sujeto, y se orienta hacia la estabilidad de un lugar desde donde se produce el acto enunciativo”⁶⁹⁹.
2. Por medio de esta metodología se procura textualizar las ideas o temas expresados durante los diálogos entre el investigador y el sujeto participante. Textualización que realiza el investigador y en la que el participante interviene corrigiendo y/o ampliado las veces que crea necesario hasta llegar a un texto narrativo que plasme su sentir y visión del tema o fenómeno estudiado. El propósito de esta textualización no es transcribir al pie de la letra lo que el participante cuenta, sino su manera de recordar y relatar los hechos o reflexiones sobre el tema. De esta manera, se produce un texto híbrido, coparticipado, que genera un conocimiento del tema investigado. Se puede considerar, en consecuencia, que el relato narrativo es un producto en sí mismo, generado mediante la interpretación realizada entre el investigador y el sujeto participante, pues, como afirman Barbara Biglia y Jordi Bonet-Martí “la narrativización no consiste únicamente en maquillar el lenguaje oral para aumentar su legibilidad manteniendo consonancia con el registro verbal del interlocutor, sino en desarrollar un proceso de

⁶⁹⁸ *Ibidem.* p. 46-47.

⁶⁹⁹ *Ibidem.* p. 47.

interpretación, en que hablante y narrativizador intervienen como sujetos productores de conocimiento”⁷⁰⁰.

3. Este método involucra activamente al sujeto participante en la generación, desarrollo y realización del producto narrativo, que como señalan Marcel Balasch y Marisela Montenegro “garantizan, a diferencia de otras técnicas como la entrevista, la agencia de las participantes al disponer de la posibilidad de agregar correcciones y modificaciones al texto”⁷⁰¹. De esta manera, se busca reducir la asimetría de poder existente en la relación entre el investigador y el sujeto participante, la cual ya no estará mediada por relaciones de dominación, sino de escucha y empatía, con el fin de desarrollar una narrativa de manera colaborativa y dialógica. A este tenor, Nagore García y Marisela Montenegro refieren que

Las Producciones Narrativas si bien no logran eliminar la relación de poder — ¿qué metodología lo logra?—, plantean una manera diferente de relacionarse con las participantes al buscar la creación de conocimiento conjunto. El enfoque epistemológico resulta crucial a este respecto. Puesto que no se busca representar la realidad sobre las personas o los fenómenos bajo estudio; sino que las narrativas resultantes de los encuentros con las participantes se entienden como productos que emergen del dispositivo metodológico y que recogen la visión de las participantes sobre la temática.⁷⁰²

A este respecto, estos autores plantean que la textualización se puede entender como un ejercicio de poder, pues el investigador lo hace desde su manera de escribir y con sus recursos lingüísticos y literarios propios, pero, señalan que esta asimetría está compensada por el proceso de negociación con el sujeto participante, en cuanto él puede corregir, cambiar, ampliar o cuestionar este proceso, para agenciarse una mayor apropiación de la narrativa⁷⁰³.

⁷⁰⁰ BIGLIA, B. y BONET-MARTÍ, J. "La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida", *Op. Cit.* párrafo 64.

⁷⁰¹ BALASCH, M. y MONTENEGRO, M. "Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas", *Op. Cit.* p. 47.

⁷⁰² GARCÍA, N. y MONTENEGRO, M. "Re/pensar las Producciones Narrativas como propuesta metodológica feminista", en *Athenea Digital*, Vol. 14, No. 4, 2014 p. 79. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1361>.

⁷⁰³ *Ibidem.* p. 80.

4. El relato narrativo, producto de esta metodología, se considera un texto situado ya que se elabora desde una ubicación espaciotemporal, que se crea a partir de la propuesta metodológica y cuyo objetivo no consiste en representar el fenómeno, sino generar comprensiones en torno a los temas o hechos investigados.
5. Los objetivos de la investigación delimitan, de una manera situada espaciotemporal, las interpelaciones que la investigación tiene con los sujetos participantes, de manera que las narraciones se constituyen en un producto de estas interpelaciones. Por ello, afirman Marcel Balasch y Marisela Montenegro que el relato narrativo que se generan a partir de esta metodología

no será entendido como un registro de los discursos de un contexto sociohistórico determinado, ya que el flujo de actividad que promueve la metodología es entendido como el resultado de un contexto de interpelación múltiple en el que emerge el relato. El acto metodológico determina parcialmente el contexto y la posición de emergencia de las enunciaciones.⁷⁰⁴

Por esta razón, la autoría del relato narrativo es compartida y no es la expresión de un sujeto, sino la actualización de la red de relaciones interpeladas entre el investigador y el sujeto participante, que de manera dialógica y situada asumen los conocimientos que se generan para entender el fenómeno o tema investigado.

6. Por último, los relatos narrativos no se pueden considerar como descripciones del fenómeno o tema investigado, ni como reflejo de la subjetividad del participante, sino que constituyen un nuevo producto como resultado de las interpretaciones a partir de conexiones parciales entre investigador, el sujeto participante y el contexto social con relación al tema de estudio, propiciado por la interpelación del investigador⁷⁰⁵. Por lo mismo, no pueden ser utilizados dentro de la investigación como material empírico que requiere ser interpretado o analizado por medio de un proceso teórico, sino como un elemento que enriquece el material bibliográfico consultado y que contribuye a la elaboración de nuevas

⁷⁰⁴ BALASCH, M. y MONTENEGRO, M. "Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas", *Op. Cit.* p. 47.

⁷⁰⁵ PUJOL, J., MONTENEGRO, M. y BALASCH, M. "Los límites de la metáfora lingüística: implicaciones de una perspectiva corporeizada para la práctica investigadora e interventora", en *Política y Sociedad*, Vol. 40, No. 1, 2003 p. 67. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0303130057A>.

interpretaciones de manera conjunta, mejorando la comprensión del fenómeno o tema tratado. Para Marcel Balasch y Marisela Montenegro estas “narrativas producidas estarán en relación isomórfica con el resto de los textos con los que conecta la investigación para conformar el conocimiento situado”⁷⁰⁶. Un conocimiento que es parcial, pues no busca una representación completa de la realidad social, sino que proporciona una mirada situada y “difractante” de las comprensiones propias del sujeto participante y del investigador, generada partir del diálogo y de su posterior textualización en un relato narrativo, que se abre a otras maneras de ver el fenómeno o tema investigado.

En conclusión, se puede afirmar que la investigación producto de metodología de las Producciones Narrativas, no pretende “llegar a una respuesta o teorización homogénea, sino más bien recoger distintas posiciones sobre el fenómeno de estudio, que permitan difractar y ampliar el conocimiento del mismo”⁷⁰⁷.

4.3. Procedimiento técnico de las Producciones Narrativas

A continuación, se describirá brevemente cómo se procederá con la técnica de las Producciones Narrativas en esta investigación:

1. Para poner en marcha esta metodología se invita a participar en ella a un grupo de docentes de colegios públicos ubicados en la periferia de Bogotá. Se contacta con ellos por intermedio de correo electrónico, y se procede a presentarles los objetivos de la investigación, motivándolos a participar en este estudio (anexo B).
2. Se programa una o varias sesiones de diálogo entre el investigador y los docentes participantes, las cuales se realizan de manera individual con cada uno de ellos. Estas sesiones se realizan telemáticamente ante la imposibilidad para realizarlas de forma presencial por motivos geográficos (el investigador se encuentra en Madrid-España y los docentes participantes en Bogotá-Colombia) y por las consecuencias de la pandemia del Covid-19 que durante este tiempo —año

⁷⁰⁶ BALASCH, M. y MONTENEGRO, M. "Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas", *Op. Cit.* p. 48.

⁷⁰⁷ GANDARIAS GOIKOETXEA, I. y GARCÍA FERNÁNDEZ, N. "Producciones narrativas: una propuesta metodológica para la investigación feminista", en *Op. Cit.* p. 101.

2021— está ocasionando que los docentes trabajen, desde sus casas, de manera virtual. Durante estas sesiones, el investigador y el docente participante dialogan y comentan diversos aspectos relevantes sobre el tema propuesto para el estudio. Estos diálogos se realizan orientados por medio de una pauta o guion (anexo A), que remite a los objetivos de la investigación, y que por medio de preguntas abiertas recoge los aspectos o ejes temáticos más significativos del tema a estudiar. Estas sesiones se graban, con el consentimiento de los docentes participantes, para facilitar el posterior proceso de textualización.

3. Después de la sesión, el investigador hace 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 participante.
4. El relato narrativo, producto de esta textualización, se presenta al docente participante para que lo revise, lo corrija y si tiene necesidad amplíe, rectifique o clarifique algún aspecto que no corresponda con su visión del fenómeno. Este relato narrativo es susceptible de transformaciones hasta que cada docente participante lo valide de manera definitiva. Durante este proceso, que puede llevar una o varias sesiones, el investigador también introduce cuestionamientos y aclaraciones que sean pertinentes para desarrollar mejor el relato.
5. Concluido este proceso de correcciones y aclaraciones se da por finalizado el relato narrativo con la aceptación expresa del docente participante, quien reconoce que la narración generada, por medio de esta metodología, plasma su visión personal del tema o fenómeno estudiado. Esta aceptación se realiza por escrito (anexo C).
6. Una vez se realizan y recogen la serie completa de relatos narrativos, con todos los docentes participantes, se pasa a realizar el análisis del material narrativo. Tratando los relatos como un material más, al mismo nivel que otros textos académicos, de manera que se pueda construir una comprensión más elaborada y compleja del tema estudiado y desarrollado en el Marco Teórico.

4.4. La muestra

Con la metodología de las Producciones Narrativas se busca profundizar en el conocimiento de un fenómeno o tema de investigación, estableciendo una relación interpersonal de carácter dialógico e intersubjetivo entre el investigador y el docente participante. Por consiguiente, este método caracterizado por su naturaleza intensiva y dialógica más que por su índole extensiva o discursiva busca hacer hincapié en las particularidades y en las experiencias de los docentes participantes. Es por ello, que para los fines de esta investigación se optó por una muestra por cuotas⁷⁰⁸, estableciéndose los siguientes criterios para su selección:

- a. *Vinculación laboral y localización*: docentes en ejercicio activo que laboren en colegios públicos de la periferia de Bogotá.
- b. *Cargo docente*: docentes que desarrollen su ejercicio profesional como docentes de aula en los niveles educativos de preescolar, educación básica primaria y secundaria y educación media. Así como también, docentes orientadores y directivos docentes coordinadores.
- c. *Experiencia laboral*: docentes con un mínimo de diez años de experiencia profesional.

Mediante estos parámetros de selección por cuotas se intenta contar con docentes participantes por cada uno de los niveles institucionales de educación, según lo establecido por el Ministerio de Educación de Colombia en cuanto al cargo que ocupan dentro de la escuela, ya sea como docente de aula —en los niveles de preescolar, educación básica primaria y secundaria, educación media—, así como docente orientador y directivo docente coordinador. De la misma manera se establece que el docente se encuentre, a nivel de su experiencia laboral, en la fase de “estabilidad profesional”, según los criterios establecido por Christopher Day, que categoriza el desarrollo profesional del docente de la siguiente manera⁷⁰⁹:

⁷⁰⁸ MENDIETA IZQUIERDO, G. "Informantes y muestreo en investigación cualitativa", en *Investigaciones Andina*, Vol. 17, No. 30, 2015 p. 1149. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2390/239035878001>.

⁷⁰⁹ DAY, C. *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*, Madrid: Narcea Editores, 2005. pp. 85-89.

- a. *Iniciación de la carrera profesional:* (de uno a tres años) etapa en la que se encuentra el docente principiante o novel, caracterizada por la busca su propia identidad;
- b. *Estabilización:* (de tres a siete años) etapa en la que el docente asumen nuevos retos y es aceptado como un colega experimentado por los demás docentes, sintiéndose seguros con su labor y su quehacer docente;
- c. *Periodo de relativa estabilidad profesional:* (de siete a dieciocho años) periodo en el que el docente siente más seguridad tanto personal como profesional, pero en la cual va perdiendo la creatividad y el entusiasmo por descubrir cosas nuevas, por lo que busca cambios, asumiendo nuevas responsabilidades dentro y fuera de la escuela. Se presenta desencanto e incertidumbre por la falta de oportunidades para ascender y por la pérdida de reconocimiento profesional;
- d. *La fase final:* (los últimos 10-15 años antes de la jubilación) representan la fase más avanzada de desarrollo profesional, normalmente va acompañada por el incremento de las preocupaciones por la salud personal y familiar. En este periodo se desarrolla en el docente un talante conservador, debido a la falta de aceptación de los estudiantes, sus conductas, compromisos y valores, mostrándose en muchas ocasiones desconfiado ante las nuevas ideas o procesos pedagógicos diferentes a los suyos.

A partir de estos parámetros se estable una matriz de doble entrada (Tabla 4) para la invitación y selección de los docentes participantes.

Una vez definida la metodología, su procedimiento técnico y los criterios de selección para la muestra, se efectúa la búsqueda de los docentes que deseen participar en esta investigación. Esta fase exploratoria se lleva a cabo, primero entre los compañeros y colegas de trabajo del investigador y, posteriormente entre candidatos propuestos por alguno de los docentes contactados. Se realiza mediante el envío de correos electrónicos a nivel personal a los posibles participantes, explicándoles los objetivos de la investigación, el procedimiento metodológico y su finalidad. Motivándolos a tomar parte de esta investigación, la cual puede ser una oportunidad para reflexionar y cuestionar, a partir de su experiencia y práctica docente, sobre los espacios de reconocimiento y empoderamiento pacifista para construir cultura de paz desde la educación.

Se aclara desde un inicio sobre la confidencialidad tanto de los diálogos como de las distintas textualizaciones, que se realizarán antes de llegar a los relatos narrativos definitivos generados como producto de la metodología, los cuales serán utilizados sólo en el contexto de esta investigación. Así como la posibilidad de resguardar la identidad del docente participante utilizado un seudónimo para identificarlo. De igual manera, se empleará un nombre genérico para nombrar las instituciones, funcionarios o personas referidas dentro del relato narrativo, si el docente lo solicita. Esto con la finalidad de que el docente participante se pueda expresarse con libertad y sin temor sobre los diversos aspectos del fenómeno o tema de estudio.

Tabla 4. Docentes participantes

Rol docente según los niveles institucionales de educación en Colombia					
	<i>Preescolar</i>	<i>Básica Primaria</i>	<i>Básica Secundaria y Media</i>	<i>Docente Orientador</i>	<i>Directivo Docente Coordinador</i>
Nivel de experiencia laboral: fase de “estabilidad profesional”	Gloria	Sandra	Abril	Isis	
	Luz Dary	Rita	Edna	Marcela	
	Sofia	Claudia	Luz Mery		
			Cristina		
		Julián	Rodrigo	Juan Diego	Jorge
			Mauricio		Daniel
					Vladimir
					Deiby

Fuente propia.

De esta manera, se contó con la participación de 20 docentes, que laboran en colegios distritales de la ciudad de Bogotá ubicados en localidades de periferia (Gráfica 1) como son: Localidad de Antonio Nariño (1 docente); Localidad Rafael Uribe Uribe (4 docentes); Localidad de Tunjuelito (1 docente); Localidad de San Cristóbal (1 docente); Localidad de Puente Aranda (1 docente); Localidad de Usme (7 docentes); Localidad de Ciudad Bolívar (1 docentes); Localidad de Bosa (4 docente).

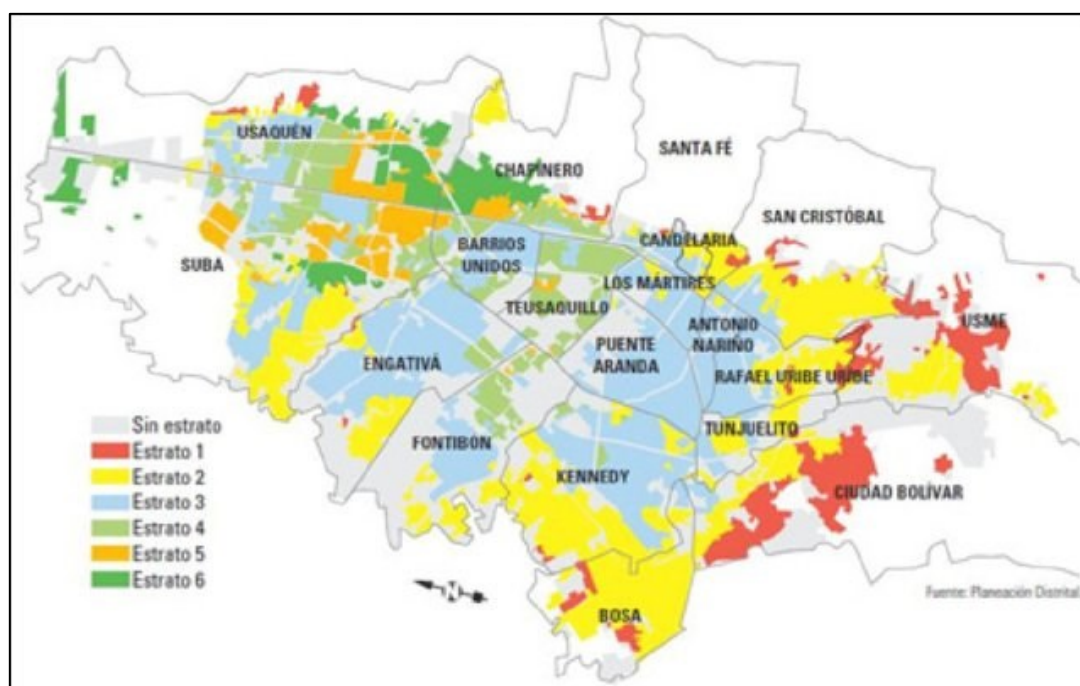
Según la Secretaría de Educación de Bogotá para el año 2019⁷¹⁰ laboraban en el sector público 35.190 colaboradores, entre docentes y directivos docentes. De ellos el 94% son docentes y el 5.3% directivos docentes. Para esta vigencia, en las localidades en donde están ubicados los colegios distritales, donde laboran los docentes participantes, cuentan con una planta de personal distribuida de la siguiente manera:

Tabla 5. Planta de personal en colegios distritales por localidad y cargo. Bogotá D.C. 2019

Localidad	Directivo Docente Coordinador	Docentes	
		Definitivo	Provisional
Antonio Nariño	21	400	77
Rafael Uribe Uribe	107	2.046	602
Tunjuelito	66	1.261	261
San Cristóbal	99	1821	473
Puente Aranda	55	992	198
Usme	124	2.013	823
Ciudad Bolívar	173	2.800	1.015
Bosa	168	2.952	878

Fuente: Dirección de Talento Humano - SED. Fecha de corte 31 de mayo de 2019

Gráfica 1: Mapa de Bogotá de localidades por estratos socioeconómicos⁷¹¹



Fuente: Secretaría Distrital de Planeación (SDP), Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., Colombia

⁷¹⁰ Secretaría de Educación del Distrito, (SED). *Caracterización del Sector Educativo de Bogotá, año 2019*, Bogotá: SED, 2019. pp. 61-62.

⁷¹¹ Las localidades son divisiones administrativas urbanas, con homogeneidad relativa desde el punto de vista geográfico, cultural, social y económico.

4.5. Análisis de las Producciones Narrativas

Por medio de la metodología de las Producciones Narrativas se busca que los docentes participantes reflexionen sobre su experiencia laboral a nivel personal y profesional con referencia al fenómeno investigado. Esta reflexividad, que se manifiesta como un conocimiento situado, parcial y difractante, es la que interesa resaltar y valorar a la hora de contrastar las diferentes ideas generadas en los relatos narrativos con el marco teórico, y, por medio de la cual, se puede llegar a conclusiones que aporten una nueva visión sobre el tema estudiado en esta investigación. Joan Pujol y Marisela Montenegro plantea que una vez que se ha realizado el procedimiento metodológico, se obtiene como resultado “un conjunto de narrativas que ofrecen distintas perspectivas argumentadas y reflexionadas sobre el fenómeno estudiado: un conjunto de conocimientos situados y parciales de la temática que se está abordando”⁷¹².

Por consiguiente, para el análisis de los distintos relatos narrativos, tanto de manera individual como en su conjunto, se tendrá en cuenta las pautas planteadas por Heather Fraser⁷¹³ sobre el análisis de narrativas, adaptándolas a las características propias de la metodología de las Producciones Narrativas y a los objetivos de esta investigación. A partir de la propuesta de Heather Fraser se busca identificar los elementos comunes y divergentes de cada uno de los relatos narrativos, articulándolos con la bibliografía consultada y con el marco teórico en donde se manifiesta la visión del fenómeno estudiado por parte del investigador.

Se debe tener en cuenta que los relatos narrativos generados con esta metodología, no representan los rasgos esenciales de los docentes participantes, ni son un informe pormenorizado de su experiencia o postura frente al tema estudiado, por el contrario son el producto de la reflexibilidad y la comprensión sobre este fenómeno, que contribuye a refutar, diversificar y complejizar, desde una mirada situada y difractante, las narrativas dominantes que se han elaborado sobre el tema de investigación⁷¹⁴. Por consiguiente, el

⁷¹² PUJOL, J. y MONTENEGRO, M. "Producciones narrativas: una propuesta teórico-práctica para la investigación narrativa", en *Op. Cit.* p. 35.

⁷¹³ FRASER, H. "Doing Narrative Research: Analysing Personal Stories Line by Line", en *Qualitative Social Work*, Vol. 3, No. 3, 2004, pp. 179-201. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1177/1473325004043383>.

⁷¹⁴ PIPER, I. y MONTENEGRO, M. "Ni víctimas, ni héroes, ni arrepentido/as. Reflexiones en torno a la categoría "víctima" desde el activismo político", en *Revista de Estudios Sociales*, No. 59, 2017, p. 100. Disponible en: <https://doi.org/10.7440/res59.2017.08>.

conocimiento generado por medio de los relatos narrativos está necesariamente encarnado e incardinado⁷¹⁵ de una manera parcial dentro del contexto sociocultural en el que se elaboran y corresponde a una enunciación y un sentir, no solo individual sino colectivo sobre el fenómeno de estudio, posibilitando de esta manera, el diálogo con otras narraciones de la literatura académica. A este respecto, Joan Pujol y Marisela Montenegro refieren que

el interés del dispositivo metodológico no consiste, por tanto, en diseccionar la narrativa en la mesa de operaciones discursivas para mostrar las inevitables contradicciones que engrandecen la postura del analista. Se trata, al contrario, de mostrar cómo la conexión que la investigadora realiza con las distintas posiciones de sujeto permiten difractar su comprensión inicial del fenómeno. Consiste precisamente en tratar las producciones narrativas como un material más, en el mismo nivel que otros textos teóricos, para construir una comprensión más elaborada y compleja del fenómeno estudiado.⁷¹⁶

En síntesis, el análisis de los textos narrativos se realiza desde dos perspectivas complementarias: por un lado, el propio relato narrativo de manera individual, el cual es analizado durante el proceso de construcción y revisión entre el docente participante y el investigador; por lo que no existe un análisis posterior de los relatos, sino que se trabaja desde ellos y no sobre ellos⁷¹⁷, pues el conocimiento que se desprende de sus narrativas se entiende como una teoría encarnada e incardinada que el docente participante desarrolla en el transcurso del proceso de elaboración. Como afirman Joan Pujol, Marisela Montenegro y Marcel Balasch “Desde una perspectiva corporeizada [encarnada], se enfatiza el carácter productivo de la relación constituida durante el proceso de investigación. La articulación con personas, discursos y prácticas [...] es en sí misma

⁷¹⁵ NARDINI, K. "Volverse otro; el pensamiento encarnado y la «materia o importancia transformadora» de la teorización del (nuevo) materialismo feminista", en *«Nuevo materialismo feminista: engendrar una metodología ético-onto-epistemológica»*, editado por Beatriz Revelles Benavente, Ana M. González Ramos y Krizia Nardini, Artnodes, No. 14: Universitat Oberta de Catalunya, 2014, p. 20. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/39043733.pdf>.

⁷¹⁶ PUJOL, J. y MONTENEGRO, M. "Producciones narrativas: una propuesta teórico-práctica para la investigación narrativa", en *Op. Cit.* p. 20.

⁷¹⁷ SCHÖNGUT-GROLLMUS, N. "Violencia y Masculinidad: Una Aproximación Narrativa Al Problema De La Violencia Contra Adolescentes Varones", en *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 15, No. 1, Art. 2, 2014, párrafo 32. Disponible en: https://www.academia.edu/5255182/Violencia_y_masculinidad_una_aproximaci%C3%B3n_narrativa_al_problema_de_la_violencia_contra_adolescentes_varones.

productora de conocimiento”⁷¹⁸. Por otro lado, se encuentra un segundo nivel de análisis, que se fundamenta en la propuesta de Heather Fraser y busca identificar los elementos comunes y divergentes del conjunto de relatos narrativos, para articularlos con los objetivos de la investigación, poniéndolos en diálogo con el marco teórico desarrollado para producir nuevos conocimientos, que amplíen la comprensión del tema de investigación⁷¹⁹.

4.6. Consideraciones éticas

El estudio e investigación que se realiza en esta tesis doctoral no guarda ningún conflicto de intereses ni sesgos personales, y su finalidad es producir un conocimiento que contribuya al reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente, desde el enfoque de las capacidades humanas para la construcción de la cultura de paz en Colombia. Tomando en cuenta esta perspectiva, se ha procurado que el enfoque metodológico responda a los objetivos propuestos en la investigación. Igualmente, se ha informado clara y oportunamente a los docentes participantes sobre los objetivos y finalidades del trabajo investigativo.

La participación en la construcción de las Producciones Narrativas por parte de los docentes ha sido de forma libre y voluntaria, informándoles en todo momento sobre sus implicaciones, tanto en tiempo como en esfuerzo y disposición que deben tener para las sesiones de diálogo y la revisión de los relatos narrativos. También se ha informado sobre la posibilidad, si así lo desean, de resguardar la identidad de los docentes participantes identificándolos por medio de seudónimos. De igual forma, se mantienen en el anonimato el nombre de las instituciones utilizando un nombre genérico, con igual tratamiento para personas o funcionarios que sean nombrados en los relatos narrativos, si el docente así lo solicita. Esto con la finalidad de no causar a los docentes participantes ningún perjuicio o inconveniente en su ámbito laboral.

⁷¹⁸ PUJOL, J., MONTENEGRO, M. y BALASCH, M. "Los límites de la metáfora lingüística: implicaciones de una perspectiva corporeizada para la práctica investigadora e interventora", *Op. Cit.* pp. 65-66.

⁷¹⁹ DURÁN RIVERA, M. "*Construcción de identidades laborales de académicos de universidades privadas del Consejo de Rectores en el actual contexto chileno, a partir de sus producciones narrativas*", *Op. Cit.* pp. 146-147.

Se ha elaborado una carta de consentimiento informado (anexo C) la cual, cada docente participantes firma aceptando las condiciones y procedimientos de la investigación, así como el tratamiento y utilización de los diversos materiales (grabaciones, textualizaciones) generados durante el proceso y reconociendo que el relato narrativo final plasma su visión personal del tema o fenómeno estudiado.

CAPITULO 5

La realidad social violenta y sus repercusiones en la construcción de una cultura de paz: una revisión bibliográfica del papel de la educación para la paz y del docente en Colombia y el País Vasco

Introducción

La cultura y la educación para la paz se han investigado desde diversas perspectivas, pero no parece que se haya relacionado tanto la manera cómo el conflicto armado y la violencia que permea las instituciones educativas afecta al reconocimiento y empoderamiento de uno de los agentes importante del proceso educativo como es el docente. Por eso es importante desde el enfoque metodológico cualitativo que guía esta investigación hacer una revisión bibliográfica para analizar los diferentes estudios que se han realizado sobre este tema en Colombia y ponerlos en perspectiva frente a estudios similares realizados en un contexto parecido, como es el del País Vasco, el cual ha vivido situaciones de conflicto y violencia terrorista que han afectado a la sociedad vasca y en donde la educación para la paz ha jugado un papel importante en la consolidación de la cultura de paz.

Tanto Colombia como en el País Vasco han sufrido situaciones de violencia durante varias décadas de su historia, pero coincidentemente, en la segunda década del actual siglo se han producido en los dos contextos escenario de paz: en Colombia con la firma del Acuerdo para la Terminación Definitiva del Conflicto entre el Gobierno y la FARC-EP, el 24 de noviembre del 2016; y, en el País Vasco con el comunicado de ETA, con el cual declara el final de su trayectoria y anuncia su desmantelamiento total, el 3 de mayo de 2018. Por consiguiente, ver similitudes y diferencia entre estos dos contextos tan diferentes y diversos, y analizar el proceso de consolidación de la paz desde la educación

ayuda a dilucidar la manera como las prácticas de reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente contribuyen a la construcción de una cultura de paz.

El corpus de esta revisión bibliográfica está compuesto por artículos científicos, libros, capítulos de libros, monografías y tesis doctorales, llevado a cabo mediante gestores de búsqueda como Scopus Elsevier, ResearchGate, ProQuest, Dialnet y publicaciones como la Revista Colombiana de Educación, Revista de Educación del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, además de indagaciones en el catálogo de la Biblioteca Nacional de España y de la Biblioteca de la Universidad Carlos III de Madrid. Posteriormente, una lectura crítica de los diferentes documentos encontrados con relación a la manera como la violencia y el conflicto armado interno afectan a la escuela y al docente en el contexto colombiano y su relación con la cultura y educación para la paz, y un análisis de los documentos sobre este mismo proceso en el contexto del País Vasco, para encontrar elementos coincidentes y divergentes que contribuyan a los objetivos de esta investigación doctoral.

Esta revisión documental permitió identificar tres ejes temáticos para el caso colombiano: el primero, hace referencia al impacto de la violencia, producto del conflicto armado interno, en la escuela y en el docente; el segundo, el rol docente en el proceso de construcción de una Cultura de Paz y las consecuencias del malestar docente en el reconocimiento de su labor en la escuela; el tercero, el papel de la educación para la paz y el empoderamiento pacifista del docente en tiempos de posconflicto, desde la pedagogía de la memoria. Por su parte, para el caso vasco la revisión bibliográfica aportó tres temas importantes, primero, el desafío de la educación para la convivencia y la paz ante el conflicto político, identitario y terrorista; segundo, la educación para la paz en la política pública del Gobierno Vasco; tercero, las vías ético emocional e histórica como enfoques de la educación para la paz en el País Vasco, la presencia de las víctimas y la postura del docente ante esta situación. Como sostiene el investigador Félix Arrieta, la situación social de Colombia y del País vasco, desde la perspectiva de la educación para la paz, más que una experiencia comparada es una experiencia compartida de miradas cruzada entre estos dos contextos⁷²⁰.

⁷²⁰ ARRIETA, F. y BOFFEY, G., (eds.). *Hacia la reconciliación: Una mirada compartida entre el País Vasco y Colombia*, Madrid: Ediciones Catarata, 2020.

5.1. Colombia del conflicto interno y la violencia armada a la búsqueda de la paz: Una mirada desde la educación para la construcción de una cultura de paz

La revisión documental sobre la situación social, política, cultural y educativa que ha vivido el país se enfocó en las últimas décadas del siglo XX y las primeras de actual siglo. En los diversos documentos consultados se evidenciaron aspectos importantes sobre el fenómeno de la violencia en un amplio espectro que va desde la violencia política y social incrementada por el fenómeno del narcotráfico hasta la violencia intrafamiliar y escolar, que repercute en el ámbito escolar y en el docente a la hora de construir una cultura de paz desde la educación.

Colombia ha vivido una situación de violencia política y conflicto armado interno por más de seis décadas, que ha dejado destrucción, muerte, desplazamiento y marginación por todo el territorio nacional, con un número elevado de víctimas y crímenes de lesa humanidad, muchos de ellos todavía hoy en la impunidad. Son múltiples y diversos los estudios realizados sobre el tema de la violencia en Colombia desde enfoques políticos, sociológicos y educativos, por lo que no se pretende abarcar todos ellos, sino señalar los más relevantes.

A este respecto, el sociólogo Fernando Valencia Murcia, en su artículo "*Conflicto y violencia escolar en Colombia: lectura breve de algunos materiales escritos*"⁷²¹ del año 2004, hace una revisión de los textos producidos hasta ese momento en Colombia que abordan el tema de la violencia y conflicto tanto a nivel social como a nivel escolar. En los textos revisados por este investigador se evidencia la naturalización de violencia al interior de la cultura del país. Lo constata en el estudio realizado por Germán Guzmán Campos titulado "*La violencia en Colombia: Estudio de un proceso social*"⁷²², libro que se puede considerar como el primer estudio académico sobre la violencia de los años cincuenta en Colombia, en un momento histórico en donde se buscaba invisibilizar el conflicto y borrarlo del imaginario político colombiano, como afirma Alberto Valencia en su conferencia del año 2012 con motivo de los 50 años de su publicación y que se

⁷²¹ VALENCIA MURCIA, F. "Conflicto y violencia escolar en Colombia: lectura breve de algunos materiales escritos", en *Revista científica Guillermo de Ockham*, Vol. 7, No. 1, 2004, pp. 29-41. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6456401>.

⁷²² GUZMÁN CAMPOS, G. *La violencia en Colombia: Estudio de un proceso social*. Tomo 1. Bogotá: Tercer Mundo, 1962.; GUZMÁN CAMPOS, G., UMAÑA LUNA, E. y FALS BORDA, O. *La violencia en Colombia: Estudio de un proceso social*. Tomo 2. Bogotá: Carlos Valencia Editores, 1980.

recoge en el artículo “*La violencia en Colombia de M. Guzmán, O. Fals y E. Umaña y las trasgresiones al Frente Nacional*”⁷²³. En este orden de ideas, Fernando Valencia también destaca los trabajos realizados por el historiador inglés Malcom Deas: “*Dos ensayos especulativos sobre la violencia*”⁷²⁴, “*Reconocer la guerra para construir la paz*”⁷²⁵, “*Narcotráfico y terrorismo: otras formas de violencia*”⁷²⁶, “*Intercambios violentos*”⁷²⁷. Y en la misma línea los trabajos del investigador francés Daniel Pecaut, que estudia la dinámica, la génesis y la etiología de la violencia política en Colombia en sus libros “*Orden y violencia*”⁷²⁸ y “*Violencia y política en Colombia*”⁷²⁹.

Los estudios sobre la situación de violencia en el contexto colombiano, se comienza a realizar de una manera sistemática y académica con la creación de la “Comisión de Estudios sobre la Violencia”, en 1987 en el gobierno del presidente Virgilio Barco con dos objetivos: primero, hacer un diagnóstico de la situación de violencia del país construyendo unas tipologías académicas de la violencia y; segundo, dar recomendaciones al gobierno para la búsqueda de la paz negociada, así como para la ejecución de programas de seguridad en las ciudades⁷³⁰.

A este respecto, se puede destacar también el informe “*¡Basta Ya!*”⁷³¹ del Centro Nacional de Memoria Histórica del año 2013, que como afirma Gonzalo Sánchez G., director del Centro Nacional de Memoria Histórica, en su discurso al entregar el informe al presidente de la república: “es un memorial de agravios de centenares de miles de

⁷²³ VALENCIA GUTIÉRREZ, A. "La violencia en Colombia de M. Guzmán, O. Fals y E. Umaña y las trasgresiones al Frente Nacional", en *Revista Entornos*, Vol. 29, No. 2, 2016, p. 44. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6937109>.

⁷²⁴ DEAS, M. *Dos ensayos especulativos sobre la violencia en Colombia*, Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, 1995.

⁷²⁵ DEAS, M. *Reconocer la guerra para construir la paz*, Barcelona/Bogotá: Cerec, 1999b.

⁷²⁶ DEAS, M. "Narcotráfico y terrorismo: Otras formas de violencia", en *Revista Credencial (Historia)*, No. 119, 1999, pp. 12-26.

⁷²⁷ DEAS, M. *Intercambios violentos: Reflexiones sobre la violencia política en Colombia*, Bogotá: Taurus, 1999a.

⁷²⁸ PECAUT, D. *Orden y violencia: Colombia 1930-1953*, 2 Vol. Bogotá: Siglo XXI Editores, 1987.

⁷²⁹ PECAUT, D. *Violencia y política en Colombia: Elementos de reflexión*, Medellín: Hombre Nuevo Editores, 2003.

⁷³⁰ JARAMILLO MARÍN, J. "Expertos y comisiones de estudio sobre la violencia en Colombia", en *Revista de Estudios Políticos*, No. 39 - Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, 2011, pp. 236-237. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/11762/20779266>.

⁷³¹ CNMH - CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*, Op. Cit.

víctimas del conflicto armado interno, pero también aspira a ser un acta de compromiso con la transformación del futuro de Colombia”⁷³².

Finalmente, como una síntesis de los estudios realizados sobre la violencia en Colombia se puede citar la relatoría encargada por la Mesa de Negociación de la Habana, entre el Gobierno y la guerrilla de la FARC-EP, al académico Eduardo Pizarro Leongómez, sobre los tratados y deliberaciones de la “Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas”, que estaba compuesta por doce expertos que elaboraron sus informes sobre tres aspectos: a) Los orígenes y las múltiples causas del conflicto; b) Principales factores y condiciones que han facilitado o contribuido a la persistencia del conflicto y; c) Los efectos e impactos más notorios del conflicto sobre la población. Esta relatoría se encuentra consignada en el texto “*Una lectura múltiple y pluralista de la historia*”⁷³³, en la cual Eduardo Pizarro Leongómez sintetiza los consensos, los disensos y la pluralidad de visiones de los doce expertos sobre el tema de la violencia en Colombia.

5.1.1. El impacto de la violencia en la escuela y en el docente

El sociólogo Fernando Valencia sostiene que el tema de la repercusión de la situación de violencia en el ámbito escolar se ha investigado y tratado en Colombia desde dos perspectivas⁷³⁴: la primera, ve la violencia escolar como una reproducción de la violencia político, social y cultural en la que vive el país; y la segunda, enfoca la violencia escolar como un problema propio de la institución escolar. Guiados por estas dos perspectivas se analizarán los diversos documentos encontrados en la revisión bibliográfica para dar luces sobre este fenómeno y sus repercusiones en la escuela y en el docente en el contexto colombiano.

⁷³² CNMH - CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Resumen.* Bogotá: Pro-Off Set, 2013b. Disponible en: <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/resumen-ejecutivo-basta-ya.pdf>. p. 11.

⁷³³ PIZARRO LEONGÓMEZ, E. "Una lectura múltiple y pluralista de la historia", en *Varios, Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*, 2015, pp. 1-94. Disponible en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/comisionPaz2015/PizarroLeonEduardo-relatoria.pdf>.

⁷³⁴ VALENCIA MURCIA, F. "Conflicto y violencia escolar en Colombia: lectura breve de algunos materiales escritos", *Op. Cit.*, p. 32.

5.1.1.1. La violencia escolar como reflejo de la violencia social

La violencia política acentuada por el conflicto armado, los grupos guerrilleros y paramilitares, así como por el narcotráfico y las bandas de delincuencia común, ha producido un desprecio por los derechos humanos y una situación de injusticia y marginación en lo económico, político, social y cultural en la población civil produciendo desplazamiento, pobreza, marginación y muerte. Esta situación ha permeado todas las instituciones sociales en Colombia y la escuela no ha sido la excepción.

Este fenómeno en el ámbito escolar, afirma Fernando Valencia, no se ha estudiado ni documentado con la misma profundidad como se ha hecho con el tema de la violencia en general⁷³⁵. El primer artículo encontrado en esta revisión documental, que refleja cómo la situación de violencia producto del conflicto armado afecta a la escuela y al docente fue el escrito por José Arnulfo Bayona “*Ser maestro: una profesión peligrosa*”⁷³⁶, en la revista “*Educación y Cultura*” de la Federación Colombiana de Educadores – FECODE en el año 1987. En este artículo José Bayona denuncia la alarmante violencia que vive el país, en donde los maestros son uno de los grupos sociales más afectados mediante intimidación, amenazas y asesinatos. Posteriormente, en el año 1991, esta revista dedica un número especial sobre el tema de “Escuela y Violencia”. En ella se hallan varios artículos que abordan la manera como la violencia se ha convertido en un problema más del país, olvidando las condiciones que la producen y reconociendo la grave situación por la que atraviesa la escuela, el docente y los estudiantes. Entre los artículos que se pueden destacar a este respecto se encuentra: “*Ser maestro: un peligro mortal*”⁷³⁷ de Javier Restrepo, quien resalta como la profesión docente se ha convertido en Colombia en una profesión tan peligrosa como la de ser soldado, policía o periodista, pues en promedio en los últimos diez años han asesinado a un docente cada 15 días; también el artículo “*La violencia ronda la escuela*”⁷³⁸ de Mireya Valdés, quien a través de la historia de uno de sus estudiantes sindicado de pertenecer a un grupo delincuencia, narra el problema de

⁷³⁵ *Ibidem*. p. 31-32.

⁷³⁶ BAYONA, J. A. "Ser maestro: una profesión peligrosa", en *Educación y cultura*, No. 13, 1987, pp. 60-63. Disponible en: http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2013.pdf.

⁷³⁷ RESTREPO, J. D. "Ser maestro: un peligro mortal", en *Educación y cultura*, No. 24, 1991, pp. 7-11. Disponible en: http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2024.pdf.

⁷³⁸ VALDÉS, M. "La violencia ronda la escuela", en *Educación y cultura*, No. 24, 1991, pp. 12-17. Disponible en: http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2024.pdf.

violencia que afecta a la sociedad, y lanza un reto a la escuela y al docente para no cerrar los ojos ni evadir responsabilidades ante esta realidad y seguir trabajando por una vida digna para todos; el artículo “*Escuela y violencia: una reflexión desde la cotidianidad escolar*”⁷³⁹ de Carlos Medina Gallego, quien sostiene que la sociedad colombiana está atravesando por una crisis de valores como resultado de la exclusión y la marginalidad que conduce a la criminalidad, a la delincuencia, a la agresividad, a la intolerancia, al desprecio por la vida, de la cual no se salva la escuela ni es la responsable, por lo que concluye que los jóvenes esperan que la escuela se transforme en un espacio de vida y esperanza.

Pero dentro de la escuela el tema de la violencia no es trabajado como una problemática que afecta su devenir, al contrario, sostiene Marina Camargo, para la escuela la violencia social se encuentra ubicada fuera de la institución. En su artículo “*Violencia escolar y violencia social*”⁷⁴⁰ del año 1997, en la Revista Colombiana de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional señala esta autora, que es necesario ver la semilla de la violencia social dentro de la escuela en las actitudes y acciones de intolerancia, discriminación, exclusión, marginación, ejercicio autoritario del poder, la injusticia y las prácticas antidemocráticas que no reconocen el diálogo ni la resolución pacífica de los conflictos, lo que alimenta la violencia tanto a nivel económico, político y convivencial.

Por su parte, Luz Elena Patarroyo y Victoria González en su artículo “*Con el arma en la lonchera*”⁷⁴¹ explican la violencia escolar como una expresión más del malestar social que se refleja dentro de la escuela en situaciones que pueden ser consideradas como delictivas o criminales, como el porte de armas, el consumo de drogas, el microtráfico, las agresiones tanto a estudiantes como a docentes, hasta el punto de ser causa de la muerte de algunos de los miembros de la comunidad educativa.

A este respecto Henry Bocanegra analiza en el artículo “*Educación y Violencia: Entorno y posibilidades del ejercicio profesional y sindical de los docentes en Colombia*” que:

⁷³⁹ MEDINA GALLEGO, C. "Escuela y violencia: una reflexión desde la cotidianidad escolar", en *Educación y cultura*, No. 24, 1991, pp. 32-38. Disponible en: http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2024.pdf.

⁷⁴⁰ CAMARGO, M. A. "Violencia escolar y violencia social", *Op. Cit.*

⁷⁴¹ PATARROYO, L. E. y GONZÁLEZ, V. H. "Con el arma en la lonchera", en *Cien días vistos por CINEP - Revista trimestral de la coyuntura colombiana*, Vol. 10, No. 41, 1998, pp. 22-23.

Las instituciones educativas son otro escenario donde de manera directa se expresan las problemáticas y conflictos que afectan en un contexto mayor a la sociedad colombiana. El desarrollo de las rutinas académicas y el ejercicio docente se ven afectados por diversos tipos de violencia: una relacionada con las acciones de grupos armados ilegales de diverso origen (guerrillas, paramilitares, bandas criminales emergentes y delincuencia común), otras que toman forma en el ámbito escolar y tienen su origen en conflictos familiares, barriales y juveniles. Es decir, prácticas de violencia de diverso género y proveniente de actores y factores heterogéneos que afectan los procesos académicos y convivenciales de las instituciones educativas colombianas, especialmente en los niveles de preescolar, básica y media.⁷⁴²

En el informe del Banco Mundial del año 2009 se presenta los efectos negativos que tiene la situación de violencia en el ejercicio del derecho a la educación de los colombianos, repercutiendo en la matrícula y causando deserción escolar, afectando la inversión en educación y salud, sobre todo en lugares donde el conflicto armado está más presente.

Hay una brecha urbano-rural grande (aproximadamente del 18%) en cuanto a la cobertura educativa, especialmente para los niveles de preescolar y secundaria. En el 2005, la tasa de deserción fue del 4,5% en las zonas urbanas y del 6,5% en las zonas rurales, que también tienen los más bajos promedios de escolaridad entre los adultos. En ese mismo año, los adultos en las zonas rurales tenían sólo 4,8 años de escolaridad en promedio, comparado con 9,3 años en las zonas urbanas.

Esta diferencia se ha asociado en parte con la violencia política y criminal que todavía prevalece en algunas zonas rurales del país.⁷⁴³

Finalmente, la situación de violencia social que afecta a la escuela repercute en los docentes quienes también han sido víctimas directas, a quienes en muchos lugares de la geografía nacional se les ha negado el derecho a educar y han sufrido todo tipo de atropellos a su dignidad tanto personal como profesional, llegando a extremos como la

⁷⁴² BOCANEGRA ACOSTA, H. "Educación y violencia: Entorno y posibilidades del ejercicio profesional y sindical de los docentes en Colombia", en *Revista Diálogos y Saberes*, No. 42, 2015 p. 52.

⁷⁴³ BANCO MUNDIAL *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política* Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano. Oficina Regional de América Latina y el Caribe, 2009. Disponible en: <http://www-wds.worldbank.org>. p. 25.

amenaza y el asesinato. Mauricio Lizarralde sostiene en el artículo *“Maestros en zonas de conflicto”* que

Al igual que los demás civiles, los maestros se encuentran inmersos en una situación de guerra que determina una cultura de la violencia en la que se alteran no solamente las formas de actuar, sino que también incide en la forma como se ven a ellos mismos, pues uno de los efectos inmediatos de la violencia se da sobre la identidad tanto de los sujetos como de las comunidades mismas; esto como consecuencia de la intención principal de las acciones bélicas que es vencer la resistencia del “enemigo” y para tal fin se busca romper la estructura social y desmoralizar a los habitantes y a los combatientes al amenazar el respeto de las personas a sí mismas a través de una violencia organizada que no solamente produce daño físico, sino que trata de eliminar la dignidad de la gente.⁷⁴⁴

La Federación Colombiana de Educadores – FECODE, publicó en el año 2019 *“La Vida por Educar, crímenes de lesa humanidad de persecución y exterminio contra maestras y maestros sindicalistas, miembros de FECODE, entre 1986 y 2010”* en el que presenta la sistemática violación a los Derechos Humanos de los docentes pertenecientes a esta organización sindical durante ese periodo de tiempo: “6.119 violaciones a la vida, libertad e integridad [...]. Entre estas violaciones, 990 fueron homicidios, 78 desapariciones forzadas, 49 atentados contra la vida, 3.170 amenazas y 1.549 desplazamientos forzados”⁷⁴⁵.

5.1.1.2. La escuela y el fenómeno de la violencia escolar

Como se planteó en el apartado anterior, en la escuela se refleja la situación de violencia social y política que vive Colombia, pero también ella genera al interior una violencia que afecta la manera como se desarrollan las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y comunidad en general. En este apartado se presentarán los diferentes estudios e investigaciones que se han realizado a este respecto, analizando el fenómeno de la violencia escolar como un

⁷⁴⁴ LIZARRALDE JARAMILLO, M. "Maestros en zona de conflicto", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 1, No. 2, 2003, p. 80.

⁷⁴⁵ FECODE *La Vida por Educar, crímenes de lesa humanidad de persecución y exterminio contra maestras y maestros sindicalistas, miembros de Fecode, entre 1986 y 2010 Op. Cit.* p. 17-18.

problema propio de la institución educativa y su repercusión en la vida académica, convivencial y social tanto de estudiantes como de docentes.

Una de las primeras personas que investigó el fenómeno de la violencia escolar en Colombia fue el sociólogo Rodrigo Parra Sandoval, quien analizó el tema en varios libros y artículos. Para este investigador el problema de la violencia escolar se presenta por la ausencia de normas y directrices, la poca formación en valores de los estudiantes, así como por las diversas prácticas autoritarias dentro de las instituciones educativas⁷⁴⁶. En el libro "*La escuela violenta*"⁷⁴⁷ Rodrigo Parra estudió la violencia escolar desde dos ángulos, por un lado, la violencia ejercida por la escuela hacia el estudiante desde una visión autoritaria de la educación y el por otro lado, la violencia del estudiante hacia la propia institución o hacia el docente. En su texto titulado "*La autocracia escolar*"⁷⁴⁸ este investigador señala que la escuela en Colombia, en los comienzos de los años 1990, se caracterizaba por un ejercicio de saber/poder, en donde el docente ejerce una pedagogía violenta y autoritaria del conocimiento y de sus relaciones con los estudiantes, lo que contribuirá al desarrollo de otros tipos de violencias tanto en la escuela como en el ámbito social.

En el año 1992, Rodrigo Parra junto a Francisco Cajiao y con el auspicio de la Fundación para la Educación Superior - FES diseñan el "*Proyecto Atlántida*"⁷⁴⁹ orientado a indagar sobre la cultura de los jóvenes en el ambiente escolar colombiano. Este proyecto analiza la escuela como un sistema, que en la búsqueda de mantener la disciplina y alcanzar unos objetivos académicos y evaluativos se ha convertido en un escenario excluyente de las expectativas e intereses de la juventud, evidenciando una ruptura entre el mundo adulto y el mundo adolescente.

⁷⁴⁶ PARRA SANDOVAL, R. "Cultura escolar y formación en valores", en *Escuela y modernidad en Colombia.*, editado por Rodrigo Parra Sandoval, Vol. 3: La escuela Urbana, Bogotá: Fundación para la Educación Superior, FES; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP y Fundación Restrepo-Barco, 1992, pp. 519-523.

⁷⁴⁷ PARRA SANDOVAL, R., GONZÁLEZ, A. y MORITZ, O. *La escuela violenta*, Bogotá: Fundación para la Educación Superior, FES y Tercer Mundo Editores, 1992.

⁷⁴⁸ PARRA SANDOVAL, R. "La autocracia escolar", en *Escuela y modernidad en Colombia*, editado por Rodrigo Parra Sandoval, Vol. 3: La escuela urbana, Bogotá: Fundación para la Educación Superior, FES; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP y Fundación Restrepo-Barco, 1993, pp. 541-546.

⁷⁴⁹ CAJIAO, F. *Proyecto Atlántida. Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia*, Vol. I - IV Bogotá: Fundación FES, 1995.

Oscar Fernando Forero en el artículo “*La violencia escolar como régimen de visibilidad*”⁷⁵⁰ reseña los diversos estudios con relación a la violencia escolar, la cultura escolar y juvenil que se realizaron en la década de los noventa en el contexto educativo colombiano. Señala este autor que los estudios realizados por Rodrigo Parra, Francisco Cajiao, el “Proyecto Atlántida” junto con la Fundación para la Educación y el Desarrollo Social, FECODE y el gobierno de turno, contribuyeron a la renovación del sistema escolar colombiano que gestó la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994. Para el sociólogo Rodrigo Parra esta Ley 115 introdujo cambios importantes en la escuela, pero no transformó el carácter vertical del sistema escolar, “en el cual los adultos intentan imponer un modelo de comportamiento, conocimiento, gusto estético y patrones morales, sin considerar la diversidad de sus alumnos, sus puntos de vista ni sus expectativas personales”⁷⁵¹.

Para finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI se evidencia con preocupación cómo los ambientes escolares son afectados por relaciones sociales marcadamente violentas, en donde predomina la amenaza, el acoso escolar, verbal y sexual, así como el amedrentamiento hacia docentes, el porte de armas, el hurto, el microtráfico y las agresiones que afectan la convivencia escolar en colegio públicos y privados. Para estudiar esta situación, en la ciudad de Bogotá la Secretaría de Gobierno Distrital contrató al Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE, para realizar una encuesta y conocer las distintas manifestaciones de agresión, violencia y delincuencia que se presentan en los estudiantes de colegios públicos y privados de Bogotá y de los municipios aledaños⁷⁵². El estudio contó con una muestra aleatoria y representativa de 87.302 estudiantes, de grado quinto a undécimo, de colegios privados y públicos. Esta encuesta reveló que en los colegios de Bogotá predomina los hurtos menores sin violencia (56%), el maltrato emocional y el insulto (38%), la exclusión o rechazo entre compañeros (22%), el acoso escolar o *bullying* (15%), el acoso sexual verbal (13%) y físico (10%), el porte de armas dentro del colegio (6%), la percepción de inseguridad dentro del colegio

⁷⁵⁰ FORERO-LONDOÑO, O. F. "La violencia escolar como régimen de visibilidad", en *Magis - Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 4, No. 8 - Edición especial: La violencia en las escuelas, 2011, pp. 399-413. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/issue/view/356>.

⁷⁵¹ *Ibidem*. p. 405-406.

⁷⁵² ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, SECRETARÍA DE GOBIERNO DISTRITAL y Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana. Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D. C.*, 2006. Disponible en: http://bibliodiversa.todomejora.org/wp-content/uploads/2016/12/048_COLOMBIA_convivencia_y_seguridad.pdf.

(11%) y en el camino hacia el colegio o de retorno a la casa (28%). También se evidenció un 33% de consumo de alcohol y un 3% de consumo de drogas entre los estudiantes.

Esta encuesta generó muchas reacciones, tanto a nivel social en distintos informes de prensa, como a nivel del sistema educativo, en donde autoridades educativas y maestros rechazaron los resultados sosteniendo que no correspondían con la real situación que se vive en los colegios. Son múltiples los estudios y artículos publicados sobre los resultados de esta encuesta, de los cuales se pueden destacar los siguientes:

*“Incivildades entre escolares en Bogotá: ¿trastornos del comportamiento o comportamiento social estratégico?”*⁷⁵³ en donde los investigadores Maristella Góngora y Bernardo Pérez resaltan que los resultados de la encuesta 2006 ofrece una oportunidad pedagógica importante para diseñar, desarrollar y realizar intervenciones para mejorar la convivencia escolar.

*“Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones”*⁷⁵⁴ de Enrique Chaux y Ana María Velásquez, quienes analizan los resultados de la encuesta y los ponen en perspectiva con estudios realizados en otros países como El Salvador, dando recomendaciones pedagógicas para desarrollar competencias sociales entre los estudiantes para disminuir y prevenir comportamientos violentos en el ámbito escolar.

*“Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar”*⁷⁵⁵ en este artículo Bárbara García plantea que la violencia se debe analizar en los distintos escenarios de socialización de los estudiantes como son el familiar, el escolar y el barrial, pues es en ellos en donde se reproducen las situaciones conflictivas, que se expresan en forma violenta. Para esta investigadora, la violencia intrafamiliar repercute negativamente en la vida emocional, cultural y escolar de los estudiantes, afectando las relaciones que ellos tienen con sus padres, docentes, compañeros y amigos. Sobre este

⁷⁵³ GÓNGORA TORRES, M. y PÉREZ SALAZAR, B. "Incivildades entre escolares en Bogotá: ¿trastornos del comportamiento o comportamiento social estratégico?.", en *Revista Colombiana de Educación*, No. 55, 2008, pp. 84-107. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/01203916.7572>
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7572>.

⁷⁵⁴ CHAUX TORRES, E. y VELÁSQUEZ NIÑO, A. "Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones", en *Revista Colombiana de Educación*, No. 55, 2008, pp. 14-37. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/01203916.7569>
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7569>.

⁷⁵⁵ GARCÍA SÁNCHEZ, B. "Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar", en *Revista Colombiana de Educación*, No. 55, 2008, pp. 108-124. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7573>.

aspecto, esta investigadora resalta dos estudios sobre violencia escolar realizados por estudiantes de Maestría de la Universidad Católica de Colombia, el primero titulado “*La violencia escolar femenina en el ámbito educativo, un estudio de caso en una institución educativa distrital de Bogotá*”⁷⁵⁶ que analiza la violencia escolar desde la perspectiva de género y; el segundo, titulado “*Estudio de caso sobre el fenómeno de barras bravas: una mirada desde la escuela*”⁷⁵⁷ que se enfoca en la violencia escolar asociada al fútbol y al fenómeno de las barras bravas.

En el año 2011 se realizó una segunda aplicación de la encuesta con el título “*Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá, 2011*”⁷⁵⁸, para ello la Secretaría de Educación de Bogotá contrató nuevamente al DANE, quien encuestó a 103.000 estudiantes, con resultados muy similares a la encuesta anterior. En el año 2013 se aplica una tercera encuesta sobre “*Clima escolar y victimización*”⁷⁵⁹ en 613 colegios de Bogotá, que revela, como las dos anteriores, que las problemáticas que afectan la convivencia escolar más frecuentes son las amenazas violentas (un 50% de los colegios reporta una prevalencia de más del 15%), las peleas (en el 70% de los colegios la prevalencia es superior al 20%), la discriminación, el acoso escolar o *bullying* (en el 20% de los colegios su prevalencia supera el 15%) y sexual, las agresiones verbales, los hurtos, el consumo y el microtráfico de estupefacientes (la prevalencia es del 35% en los colegios públicos frente a un 22% en los privados).

Esta situación de violencia no solo afecta a los estudiantes, también tiene sus repercusiones en los docentes y directivos docentes, por lo que un aspecto importante en este sentido es ver la posición de estos frente a las relaciones con compañeros, pares o directivos y la manera como se ejerce el poder frente al fenómeno de la violencia escolar. De esta manera analizar las repercusiones que estas situaciones tienen en el malestar docente, que afecta su reconocimiento y empoderamiento pacifista.

⁷⁵⁶ TORRES, C. “*La violencia escolar femenina en el ámbito educativo. Un estudio de caso en una institución educativa distrital de Bogotá*”, Tesis de maestría en psicología - Universidad Católica de Colombia, 2006.

⁷⁵⁷ CAÑÓN, L. “*Estudio de caso sobre el fenómeno de barras bravas: una mirada desde la escuela*”, Tesis de maestría en psicología - Universidad Católica de Colombia., 2007.

⁷⁵⁸ DANE. *Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° grados de Bogotá*, Bogotá: Boletín de Prensa, 2011. Disponible en: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/presentacion_ConvivenciaEscolar_2011.pdf.

⁷⁵⁹ SED. *Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013. Encuesta de convivencia escolar*, Op. Cit.

En el artículo "*Violencia escolar: la mirada de los maestros sobre las relaciones de colegaje*"⁷⁶⁰ Blanca Inés Ortiz presenta los resultados de la investigación realizada en cinco colegios públicos de Bogotá sobre las relaciones entre docentes y directivos, evidenciando que el mal manejo de las relaciones interpersonales y de autoridad afecta la manera como se enfrenta la violencia en los colegios, influye en el clima escolar e incide en el malestar docente al ser un factor de motivación o desmotivación de su labor. Los aspectos importantes a destacar en este estudio son: primero, los docentes tienen una formación deficitaria para enfrentar la violencia escolar, por la sobrecarga laboral y las contradicciones personales para manejar los conflictos; segundo, en los docentes, aunque reconocen tener buenas relaciones interpersonales con sus colegas, son frecuente las rivalidades por la forma como se asume el trabajo, por el compromiso o desempeño laboral; tercero, el ambiente laboral, las condiciones de trabajo, el exceso de actividades son motivo de conflicto y desencuentros con compañeros y directivos generando un clima escolar difícil y malestar docente; cuarto, los conflictos con los directivos se producen cuando no hay un reconocimiento de la labor docente y se incrementa cuando se producen situaciones de irrespeto e imposición de autoridad del directivo docente.

Por su parte, Sandra Castro, Mariela Sánchez y Javier Sánchez, en el artículo "*El rol del profesorado en el manejo de la violencia escolar*"⁷⁶¹ al analizar los problemas de convivencia escolar sostienen que el fenómeno de la violencia se han explicado desde la situación sociopolítica del país o desde las malas relaciones familiares de los estudiantes pero no se ha profundizado en la influencia que tiene en este fenómeno las relaciones de los docentes con los estudiantes, su manera de comunicarse y de ejercer el poder, que puede generar situaciones de agresión física, verbal o psicológica, obstaculizando el desarrollo de una cultura de paz en el ámbito escolar. Concluyen estos autores que la labor docente en el contexto colombiano no es un trabajo fácil y plantean retos para la promoción de una convivencia pacífica, para superar las actitudes docentes autoritarias, violentas o permisivas al enfrentar los conflictos escolares, para ello abogan por una formación integral del docente que lo aleje de ser un agente generador de violencia y

⁷⁶⁰ ORTIZ-MOLINA, B. I. "Violencia escolar: la mirada de los maestros sobre las relaciones de colegaje", en *Magis - Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 4, No. 8, 2011, pp. 369-382. Disponible en: <https://bit.ly/3CVUJ2P>.

⁷⁶¹ CASTRO L., S. L., SÁNCHEZ C., M. I. y SÁNCHEZ R., J. H. "El rol del profesorado en el manejo de la violencia escolar", en *Via Inveniendi et Iudicandi*, Vol. 9, No. 1, 2014, pp. 51-73. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6132904>.

contribuya a construir junto con los estudiantes y el resto de la comunidad educativa una Cultura de Paz.

5.1.2. El rol docente en el proceso de construcción de una Cultura de Paz: las consecuencias del malestar docente en el reconocimiento de su labor en la escuela

Los docentes se constituyen en el contexto colombiano en mediadores de los conflictos, formadores de la conciencia crítica y política de sus estudiantes, en constructores de una convivencia pacífica en las escuelas y, por consiguiente, en facilitadores de paz. Esta labor no es reconocida social ni institucionalmente de la mejor manera, pues, también al docente se le responsabiliza, en muchos casos, del incremento de la violencia entre los estudiantes como consecuencia de la mala calidad educativa y los insuficientes procesos formativos, sobre todo en las instituciones públicas del país. El docente en Colombia vive y trabaja en un contexto violento, en donde él también se constituye en una víctima más, no solo por la falta de reconocimiento sino por las situaciones que tiene que enfrentar en el aula y fuera de ella. La investigadora Aurora Tapiero, sostiene que

Los maestros al igual que los demás miembros de la sociedad civil, se enfrentan a la violencia que vive y ha vivido por décadas el Estado Colombiano, inmersos en el miedo y la desolación que deja la guerra, muchos de ellos dejan de reconocerse a sí mismos, pierden su identidad y se convierten en sujetos invadidos por el miedo y el pánico de la destrucción, la ruptura de las estructuras sociales establecidas, que ataca la dignidad y hace que los maestros se sientan aterrorizados no solo de lo que ven sino de lo que perciben, hace que muchos al igual que los estudiantes desertan del sistema educativo.⁷⁶²

Esta situación genera lo que se ha venido llamando en investigación educativa “malestar docente”⁷⁶³, que se caracteriza por afecciones físicas, desgaste emocional o mental y alteraciones del comportamiento que llevan al docente a vivir niveles de estrés laboral crónico, insatisfacción, ansiedad y depresión. Es múltiple y variada la literatura sobre este tema, pero muy poco se ha investigado sobre las consecuencias de la violencia social,

⁷⁶² TAPIERO ARIAS, A. *Empoderamiento en la Política Educativa en Colombia*, Trabajo fin de Máster, Bogotá, Universidad Católica de Colombia y Università degli Studi di Salerno, 2018, p. 56. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10983/23029>.

⁷⁶³ ESTEVE, J. M. *El malestar docente*, Barcelona: Paidós, 1994.

política, cultural y escolar en el fenómeno del desgaste físico y emocional del docente y su relación con el menosprecio y falta de reconocimiento de su labor educativa.

5.1.2.1. El malestar docente como consecuencia de la violencia escolar

Carlos Alberto Abril, en su artículo “*Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad*”⁷⁶⁴ plantea que el proceso investigativo sobre la violencia escolar y el malestar docente se ha realizado de manera diferenciada, lo que no ha permitido identificar sus relaciones e incidencias. Afirma este autor que los estudios sobre violencia escolar se han centrado en el estudiante, sin profundizar en las agresiones que sufre el docente por parte de los estudiantes; pero precisa que en la última década sí se han realizado algunos estudios sobre este tema.

Un ejemplo de ello se evidencia en la Encuesta de Convivencia Escolar 2011⁷⁶⁵, que preguntó a los estudiantes de Bogotá sobre los maltratos y agresiones hacia los docentes, en donde el 6.5% de los estudiantes de 5° a 9° manifestaron que las agresiones físicas hacia los docentes afectan el ambiente del aula y un 17% de los estudiantes señalan que las agresiones verbales hacia los docentes afectan la dinámica de las clases.

A este mismo tenor, se encuentra el análisis realizado por un grupo de investigadores, en la Revista Colombiana de Psiquiatría, sobre los factores que aumentan el riesgo de aparición del síndrome de agotamiento profesional de los docentes que ejercen su labor en condiciones de violencia y que se encuentra consignado en el artículo titulado “*Influencia de la violencia en el medio escolar y en sus docentes: estudio en una localidad de Bogotá, Colombia*”⁷⁶⁶. Este estudio analiza la influencia de la violencia y las padillas en el desempeño docente, en tres sedes de un colegio público que vive esta realidad en Bogotá, y evidencia que en los docentes expuestos a esta problemática se presentan situaciones de la incertidumbre, miedo, angustia, inseguridad, desconfianza, impotencia, temor, desesperanza y tristeza ante esta realidad. En consecuencia, esta situación genera

⁷⁶⁴ ABRIL MARTÍNEZ, C. A. "Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad", en *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, Vol. 12, No. 1, 2020, pp. 188-202. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v12i1.1045>.

⁷⁶⁵ DANE. *Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° grados de Bogotá, Op Cit.*

⁷⁶⁶ GÓMEZ-RESTREPO, C. *et al.* "Influencia de la violencia en el medio escolar y en sus docentes: estudio en una localidad de Bogotá, Colombia", en *Revista Colombiana de Psiquiatría*, Vol. 39, No. 1, 2010, pp. 22-44. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80615449004>.

bajo rendimiento, disminución de la autoridad, menosprecio y falta de reconocimiento, afectando su salud mental y emocional.

Por su parte, Patricia Velandia en el artículo “*La salud mental docente como enfermedad profesional*” al referirse al malestar de los docentes de los colegios públicos de Bogotá, señala ocho factores que inciden en el menosprecio y falta de reconocimiento social e institucional de su labor, ellos son⁷⁶⁷:

1. Modificación en el rol del docente y de los agentes tradicionales de socialización.
2. La función docente: contradicción entre el docente compañero y amigo del estudiante y posteriormente juez; docente autónomo pero que debe acoplarse a los estilos y ritmos de aprendizaje del estudiante; políticas educativas cambiantes dependiendo de lo que exija el gobierno de turno.
3. Menosprecio y falta de reconocimiento social. Hoy los padres culpan al docente de todo lo negativo que pasa en la escuela, no se le reconoce su labor, se le exige y supervisa.
4. Los objetivos del sistema de enseñanza y el avance de los conocimientos. La masificación de la enseñanza, 40 estudiantes por aula, lo que no garantizan el aprendizaje y mucho más en un contexto competitivo.
5. La imagen del docente: Los medios de comunicación y la sociedad desvirtúan la imagen del docente, resaltan los aspectos negativos del sistema educativo culpando al docente de los fallos. El docente debe responder a las expectativas de los padres, de los estudiantes, de la sociedad, del estado y de su propia satisfacción.
6. Recursos materiales y condiciones de trabajo deficientes. Con las últimas alcaldías se ha mejorado la planta física de los colegios beneficiando el trabajo del docente, pero la reducción de presupuestos para cada colegio hace que no se cuente con materiales necesarios para trabajar.
7. Violencia en las instituciones educativas. El aumento de la violencia en y alrededor de los colegios tensiona las relaciones entre los distintos actores educativos. Violencia que tiene sus raíces en factores como: el desplazamiento forzado de familias campesinas a la ciudad por la violencia producto del conflicto

⁷⁶⁷ VELANDIA PÉREZ, P. Y. *La salud mental docente como enfermedad profesional*, Bogotá: Instituto Latinoamericano de Altos Estudios, 2014. pp. 24-29. Disponible en: http://www.ilae.edu.co/Ilae_Files/Libros/20140724132148313892066.pdf.

armado; las pandillas; el microtráfico; la discriminación; las amenazas; el matoneo. Ante esta situación se han promulgado leyes como la 1620 para solucionar problemas de convivencia o el Decreto 1782 de 2013 que reglamenta el traslado de docentes por razones de seguridad o amenazas a su integridad física o psicológica, ejemplo de ello es que en el 2012 hubo un 34% de traslados forzados de los cuales el 24% eran por situaciones de violencia contra los docentes.

8. El agotamiento docente y la acumulación de exigencias, lo que conlleva a un mayor índice de ausentismo laboral, falta de compromiso, baja autoestima, incapacidades, etcétera. Esto ha llevado a muchos docentes a pedir traslados, a incapacitarse por estrés laboral o enfermedades fingidas para abandonar momentáneamente la docencia y enfermedades reales tanto físicas como psicológicas.

Estas situaciones de malestar docente y falta de reconocimiento de su labor se pueden constatar en las encuestas realizadas a los docentes de Bogotá en el año 2009 y el año 2015.

Las conclusiones de la encuesta del año 2009 se encuentran consignada en el informe de la investigación “*Caracterización social y cultural de los docentes del sector público de Bogotá, 2009*”⁷⁶⁸ que realizó la Secretaría de Educación, el IDEP y la Universidad Nacional de Colombia. En ella se refleja la opinión e imagen que a nivel social se tiene del docente en Bogotá, así como la autoimagen, opinión, hábitos, actitudes y valores del magisterio bogotano sobre su profesión. En esta encuesta, cuando se les pregunta a los docentes sobre el grado de satisfacción que tienen con su labor, sus respuestas discrepan de otros estudios, por ejemplo, el realizado por la Universidad Javeriana en el 2009 a 343 docentes de colegios distritales en donde el 20% sufren del síndrome de agotamiento profesional y un 57% manifiesta cansancio emocional. En esta encuesta hay discrepancias con estos estudios, porque el 88.9% de los docentes encuestados se sienten satisfechos con su oficio, frente a un 3.3% que no lo está. En cuanto a las razones del malestar docente un 37% afirman que se debe a las prácticas de aula, al comportamiento de los estudiantes,

⁷⁶⁸ LONDOÑO BOTERO, R., SÁENZ OBREGÓN, J., ARIZA, V. y AGUIRRE, M. *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*, 1 ed. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2011. Disponible en: <https://bit.ly/3E0QqVI>.

la legislación y la falta de apoyo y recursos; y un 24% las atribuye a la baja remuneración, al malestar laboral y al estatuto docente.

Por su parte, la “*Encuesta de caracterización de los docentes del Decreto 1278 del 2002, de Bogotá, 2015*”⁷⁶⁹, se planteó como objetivo caracterizar el perfil sociodemográfico, académico y profesional de los docentes del Bogotá. En ella se pueden observar los siguientes resultados con relación al nivel de satisfacción docente: el 81% de los docentes se encuentra satisfechos frente a un 5% que expresan insatisfacción. La causas del malestar docente más relevantes son: las condiciones laborales con 42%; la falta de compromiso de las familias con un 11%; los conflictos laborales con un 9.4%; la imagen social del docente que incluye desvalorización social y bajo reconocimiento de su labor, desprestigio de su trabajo, mala publicidad en los medios de comunicación y estigmatización del maestro, con un 6.7%; la sobrecarga laboral con un 4.1%; la desorganización institucional y el autoritarismo de los directivos con un 3.7%. Concluye este informe que, aunque los docentes se encuentran satisfechos con su profesión, muchos de ellos desean mayor autonomía en su labor educativa y en cuanto a su imagen social, la mitad de los docentes encuestados consideran que no es favorable.

5.1.2.2. Lineamientos de la política pública educativa en Colombia y su incidencia en el reconocimiento docente

En el estudio realizado en el año 2014 por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP, titulado “*Maestros: enseñantes y aprendices, a lo largo de la vida. Relevancia y pertinencia del desarrollo profesional docente en Bogotá*”⁷⁷⁰ se identificó que la política pública educativa en Colombia, que regulan la carrera docente, contribuye a agravar este malestar entre los maestros, pues se enfoca más a cuestiones administrativas de la labor docente dejando de lado su desarrollo personal y su bienestar, lo que se convierte en un factor de menosprecio que incide negativamente en su desarrollo profesional.

⁷⁶⁹ TOGNATO, C. y SANANDRES, E. *Caracterización del perfil socio-demográfico, académico y profesional de los docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá*, Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2015. Disponible en: <https://bit.ly/3CWmWqw>.

⁷⁷⁰ PARRA RODRÍGUEZ, J., MAYA GÓMEZ, C., BARRERA FERRO, D., GIRALDO SUESCA, C. y VALDIVIESO LLANOS, C. *Maestros: enseñantes y aprendices, a lo largo de la vida. Relevancia y pertinencia del desarrollo profesional docente en Bogotá*, Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2014. Disponible en: http://www.idep.edu.co/sites/default/files/maestros_ensenantes_aprendices_impresion_final.pdf.

Haciendo un seguimiento al reconocimiento docente en la política pública, el primer documento que se destaca en este sentido es el Decreto 2277 de 1979⁷⁷¹, que gracias a la lucha sindical logró su reconocimiento como funcionario del estado y la profesionalización de su labor educativa. Pero es con la Constitución Política de Colombia de 1991⁷⁷², que concibe la educación como un derecho fundamental de todos los ciudadanos, que se establecen unos nuevos lineamientos en la política pública educativa, que se verán reflejados en la Ley 115 de 1994⁷⁷³ o Ley General de Educación con la que se consolida la reforma educativa en el país.

Las políticas y legislaciones que se realizaron posteriormente modificaron las condiciones de trabajo de los docentes afectando su reconocimiento y su bienestar psicosocial. La Ley 715 de 2001⁷⁷⁴ estableció nuevos criterios de asignación presupuestal para las regiones, la reubicación de docentes y la asignación de nuevas funciones para los rectores en lo académico y administrativo, medidas que afectaron negativamente al docente a quien se le asignó una mayor carga laboral, un mayor número de estudiantes por aula, trabajando en condiciones deficientes en cuanto a la infraestructura física de los colegios y con materiales académicos insuficientes⁷⁷⁵; por lo que se considera que “los maestros se están enloqueciendo porque las exigencias implantadas por la ley 715 de 2001 son tantas y tan desproporcionadas, que los docentes ya no dan abasto con tantas demandas”⁷⁷⁶.

En el año 2002 el Gobierno Nacional y el Ministerio de Educación de Colombia expide el Estatuto de Profesionalización Docente con el Decreto 1278⁷⁷⁷. En este decreto se definen los lineamientos de la función docente y se posibilita el ingreso de profesionales de otras áreas a la carrera docente, se establece el proceso de evaluación, se indica las responsabilidades tanto de docentes como de directivos docentes con lo que se configuran mecanismos de mayor control y seguimiento de su labor, afectando su autonomía⁷⁷⁸.

⁷⁷¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *DECRETO 2277. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*, 1979.

⁷⁷² Constitución Política de Colombia. *Gaceta Constitucional No. 116*,

⁷⁷³ Congreso de la República de Colombia. *Ley General de Educación (Ley 115)*,

⁷⁷⁴ Congreso de la República de Colombia. *Ley 715 del 2001*, 2001.

⁷⁷⁵ DIAZGRANADOS, S., GONZÁLEZ, C. y JARAMILLO, R. "Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del distrito", en *Revista de Estudios Sociales*, No. 23, 2006, p. 47. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.7440/res23.2006.04>.

⁷⁷⁶ *Ibidem*. p. 48.

⁷⁷⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Decreto 1278. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*, 2002.

⁷⁷⁸ ABRIL MARTÍNEZ, C. A. "Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad", *Op. Cit.* p. 191.

En el año 2006 se firma la Resolución 4434⁷⁷⁹ con la cual se introduce una lógica empresarial, que concibe la educación ya no como derecho fundamental sino como un servicio. Posteriormente, en el año 2016 con la Resolución 15683⁷⁸⁰, se implementa el Manual de Funciones para docentes y directivos docentes, delimitando sus funciones desde un modelo empresarial y no pedagógico, con lo cual el docente deja de ser un trabajador de la cultura para convertirse en un administrador educativo.

Sostiene el investigador Carlos Alberto Abril que las distintas transformaciones, que se han dado en la profesión docente después del Decreto 2277, han ido en detrimento del reconocimiento de la labor docente en Colombia, pues se ha pasado de considerar al docente como un intelectual de la educación, que educa y forma a las nuevas generaciones a un funcionario que instruye y guía el proceso educativo y administrativo, afectado de esta manera la salud, la integridad y la identidad del docente⁷⁸¹.

Un artículo interesante a este respecto y que muestra la manera como el reconocimiento de la labor docente está sujeta a intereses y discursos de diversos grupos tanto políticos como económicos es el realizado por Diego Arias y Elizabeth Torres titulado "*La estrechez de la excelencia docente en las políticas educativas: ¿ser bueno es estar bien evaluado?*"⁷⁸². En este artículo de reflexión estos investigadores hacen un rastreo histórico de las diferentes exigencias que se le han hecho al docente imponiéndole una visión de idoneidad de su labor vinculada a la medición, la evaluación y los parámetros impuestos por organizaciones internacionales. Comparan dos informes con visiones contrapuestas sobre la excelencia docente y la calidad educativa en Colombia: por un lado, el informe financiado por la Fundación Compartir⁷⁸³ que liga la calidad de la educación a la productividad y al crecimiento económico, afirmando que la idoneidad del docente la determina el desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas tanto nacionales como internacionales y; por otro, el informe realizado por el Centro de Derecho, Justicia y Sociedad - DeJusticia⁷⁸⁴ que sostiene que las condiciones socioeconómicas de los

⁷⁷⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Resolución 4434 de 2006*, 2006b.

⁷⁸⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Resolución 15683 de 2016*, 2016.

⁷⁸¹ ABRIL MARTÍNEZ, C. A. "Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad", *Op. Cit.* p. 191.

⁷⁸² ARIAS GÓMEZ, D. H. y TORRES PUENTES, E. "La estrechez de la excelencia docente en las políticas educativas: ¿ser bueno es estar bien evaluado? ", en *Revista Colombiana de Educación*, Vol. 1, No. 67, 2014, pp. 47-65. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2870>.

⁷⁸³ FUNDACIÓN COMPARTIR. *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*, Bogotá: Panamericana, 2014.

⁷⁸⁴ GARCÍA, M., ESPINOSA, J., JIMÉNEZ, F. y PARRA, J. *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*, Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, DeJusticia, 2013.

estudiantes son las que definen los resultados en estas pruebas, pues la herencia social y cultural predispone el éxito o fracaso educativo y no todo depende del docente.

Este informe concluye que el estrato, el valor de la matrícula y el ingreso familiar son las variables que más inciden en los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas. No para suponer que los colegios más pobres tienen los peores maestros, sino para afirmar que sus resultados académicos dependen de factores sobre los que las instituciones no inciden, es decir de elementos extraescolares. En este mismo sentido, según los investigadores, el sistema educativo en el país refuerza, reproduce y evidencia las desigualdades que se dan fuera de la escuela y, para colmo, las agudiza.⁷⁸⁵

5.1.3. El papel educación para la paz y el empoderamiento pacifista del docente en tiempos de posconflicto, desde la pedagogía de la memoria

Ante la situación que vive Colombia en este tiempo de posconflicto marcado por la violencia social y política, surge varias preguntas: ¿cuál es papel que ha cumplido y cumple la educación para la paz ante esta situación y qué función desempeña el docente para contribuir a una convivencia armónica y pacífica? ¿qué función desempeñan las víctimas del conflicto en la educación para la paz? ¿se puede consolidar una cultura de paz desde una pedagogía que rescate la memoria de la historia reciente del país?

En la revisión documental se han encontrado gran variedad de artículos e investigaciones al respecto, en donde se percibe la preocupación por contribuir desde la educación a la consolidación de la paz desde un énfasis axiológico y reflexivo que promueva actitudes como el diálogo, la sana convivencia y el fomento del pensamiento crítico, tanto en docentes como en estudiantes; igualmente una creciente preocupación por enseñar la historia del conflicto armado desde el rescate de la memoria de las víctimas para promover acciones de denuncia y solidaridad desde una pedagogía de la memoria.

⁷⁸⁵ ARIAS GÓMEZ, D. H. y TORRES PUENTES, E. "La estrechez de la excelencia docente en las políticas educativas: ¿ser bueno es estar bien evaluado? ", *Op. Cit.* p. 59.

5.1.3.1. La educación para la paz: un reto para la escuela y para el docente.

En el “I Encuentro Internacional de Pedagogía para la Paz, Educación Ciudadana y Educación Cívica” en el año 1999, se presentaron una serie de trabajos e investigaciones con relación a las perspectivas y desafíos que la educación para la paz conlleva tanto para la sociedad como para la escuela. Estas ponencias fueron recogidas en el libro *“Educación para la Paz: Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa”*⁷⁸⁶. En este libro se destacan los trabajos de investigadores como: Antanas Mockus quien impulsa el cambio cultural como posibilidad para construir la paz, a partir del programa “Cultura Ciudadana” para una sana convivencia; Francisco Cajiao quien señala la influencia de los medios de comunicación en la consolidación del imaginario social sobre la convivencia ciudadana; Raúl Mejía quien plantea la necesidad de reconstruir una pedagogía del conflicto que busque luchar contra la desigualdad y exclusión mediante la negociación con lo diferente en la búsqueda de una cultura de paz; Graciela Zaritzky quien desde la formación para la convivencia plantean que en la escuela se debe desarrollar una educación emocional y un proceso educativo que favorezca el pensamiento crítico y los derechos de los niños; Adán Martínez quien narra el proceso que el movimiento indígena colombiano ha realizado desde la etnoeducación; Alejandro Álvarez quien presenta el trabajo del Movimiento Pedagógico, sus experiencias y las propuestas que tiene para contribuir a la educación para la paz. Esteban Ocampo quien sugiere que la educación sea el medio para formar líderes que ejerzan su liderazgo en los procesos sociales para fortalecer la sociedad civil; Alexander Ruiz quien concibe la escuela como un espacio que contribuye al fomento de la educación ética y política de la sociedad; Sara Alvarado y Héctor Ospina quienes exponen un proyecto educativo orientado a la construcción de la paz diseñado por los propios niños desde su manera de ver el mundo y valorarlo.

Por su parte, el investigador Juan Carlos Gómez, en su artículo *“La educación para la paz: contribuciones para un estado del arte”*⁷⁸⁷ indaga sobre los estudios realizados con relación a la educación para la paz en Colombia y percibe que ha habido un silencio histórico con referencia a este tema. Afirma que lo que se ha venido desarrollado en el ámbito educativo colombiano son diversas tendencias de formación con referencia a la

⁷⁸⁶ OSPINA, H., ALVARADO, S. y LÓPEZ, M., (compiladores). *Educación para la Paz: Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1999.

⁷⁸⁷ GÓMEZ BARRIGA, J. C. "La educación para la paz: contribuciones para un estado del arte ", *Op. Cit.*

ciudadanía, a la formación cívica, la educación para la democracia, educación ética, formación ciudadana y la convivencia pacífica dejando en un segundo plano el tema de la paz tan fundamental en un país marcado por la guerra y la violencia. Por lo que solo este tema cobró relevancia hasta el año 2014 cuando el Gobierno Nacional y el Ministerio de Educación, a la luz del Acuerdo de Paz de la Habana, impulsaron la Ley 1732 implementado la Cátedra de la Paz en los todos los establecimientos educativos público y privados, en los niveles de preescolar, básica y media, con el objetivo de "crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población"⁷⁸⁸.

Por consiguiente, aunque en la implementación de la Cátedra de la Paz no está todo claro ni definido, la visión que presenta sobre la educación para la paz si plantea retos a la escuela y al docente. En este orden de ideas se orienta el artículo de Vanessa Cuenca "*Educación para la paz: cuestiones y retos para la Escuela*"⁷⁸⁹ quien devela que los retos más importantes para el desarrollo de la educación para la paz en la escuela son: a) flexibilizar el tema de la paz en el currículo escolar; b) fomentar la paz desde una pedagogía crítica y socio-afectiva y no solo desde lo cognitivo; c) posibilitar una educación para la paz centrada en la persona y en sus capacidades; d) redefinir la estructura jerárquica y poco democrática de la escuela; e) reflexionar sobre los medios y los fines de la educación para la paz, para romper la lógica de la violencia.

En torno al tema de la educación para la paz un grupo de investigadores de la Universidad Javeriana de Bogotá realizaron una producción académica para contribuir a la construcción de un marco de fundamentación de la Cátedra de la Paz y su implementación. Los aportes de estos investigadores se consignan en el libro "*Educación para la Paz: Fundamentos para la implementación de la Cátedra de la Paz*"⁷⁹⁰. Estos investigadores reconocen que la construcción de la cultura de paz es un desafío que se debe asumir desde la educación para sustentar y orientar los acuerdos de paz. Esta

⁷⁸⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Ley 1732 por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.*

⁷⁸⁹ CUENCA RIVAS, V. "Educación para la paz: cuestiones y retos para la Escuela", en *Revista Paideia Surcolombiana*, Vol. 2, No. 19, 2014, pp. 85-88. Disponible en: <https://doi.org/10.25054/01240307.1169>.

⁷⁹⁰ DELGADO SALAZAR, R., et al. *Educación para la paz: Fundamentos para la implementación de la Cátedra de la Paz*, Op. Cit.

investigación aborda la Cátedra de la Paz desde varias dimensiones como la jurídico-política, la ético-moral, la psicosocial, la sociocultural y la pedagógica.

En el artículo “*Reflexiones de la educación para la paz en tiempos de postconflicto en Colombia*”⁷⁹¹ que hace una síntesis del trabajo realizado por los investigadores de la Universidad Javeriana, reseñado en el párrafo anterior, se presentan las recomendaciones a la escuela y a los docentes para la implementación de la cátedra de la paz en la escuela. Entre las más importantes se destacan: a) La escuela se debe centrar en la búsqueda de una paz integral, que prevenga la violencia escolar y se aleje de las dinámicas deshumanizantes en las que está sumergida por los parámetros de estandarización y el lucro económico; b) La escuela y el docente deben comprometerse con una educación desde la base del bien común y la justicia social; c) Se debe crear y fortalecer en los estudiantes actitudes de resiliencia que permitan una salida esperanzadora de las situaciones adversas con las que se enfrentan; d) Se debe fortalecer la gestión integral del conflicto en la escuela desde un enfoque preventivo y pedagógico; e) La educación para la paz requiere una escuela flexible y creativa en donde tengan cabida nuevas miradas y formas de comprender la realidad; f) Educar para la paz en tiempos de posconflicto requiere repensar el lugar que tienen los docentes como formadores de ciudadanos para la paz y gestores de una cultura de paz, por lo que requiere que tengan una formación seria y rigurosa sobre este tema.

La construcción de una cultura de paz desde la educación exige un compromiso tanto del Estado como de la escuela, los docentes, los estudiantes y la sociedad civil.

Para que la educación para la paz y la cátedra de la paz converjan en una cultura de la paz, no es suficiente que sea plasmada en la norma, es de vital importancia que los maestros estén formados en temáticas de paz y de una manera especial en el valor de la responsabilidad en la realización de esta, para de esta manera formar a estudiantes y padres de familias.⁷⁹²

⁷⁹¹ AMOROCHO HERRERA, E., GIRALDO ÁLVAREZ, M. M., GRANADOS RICO, J., MONTAGUT OROZCO, C., HILARIÓN MADARIAGA, M. y ARIAS, R. L. "Reflexiones de la educación para la paz en tiempos de postconflicto en Colombia", en *Revista de Estudios Socioeducativos, RESED*, No. 6, 2018, pp. 118-128. Disponible en: http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2018.i6.10.

⁷⁹² TEJEDA GARCÍA, D. J. y Del Pozo Serrano, Francisco José "Necesidades docentes para la implementación de la educación para la paz en el marco de la Cátedra de la Paz", en *Olhar de Professor*, Vol. 19, No. 1, 2016, pp. 66-83. Disponible en: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/12097>.

Se puede concluir este apartado con la pregunta que se hace Sandra Liliana Londoño, en el artículo “*Un camino y múltiples recorridos en la educación para la paz en Colombia*”⁷⁹³: ¿Por qué hablar de educación para la paz en Colombia? a lo que responde, que en un país en posconflicto en donde se recrudece la violencia y surge una nueva crisis humanitaria, educar para la paz tiene que ser un educar para la vida individual y social, una educación en la que se define la existencia y la supervivencia de una sociedad. Esta autora, resalta la importancia de la educación para la paz no solo como medio para reconocer el pasado sino como plataforma para transformar la violencia que ha afectado y sigue golpeando al país.

Dada la multidimensionalidad del conflicto colombiano (exclusión política, pobreza extendida, concentración de la riqueza, marginación de amplios sectores sociales y culturales, profundos desequilibrios regionales, abandono del campo en un país rural), lo que ha destruido la violencia es tanto que se requiere una reconstrucción total. En sociedades marcadas por la violencia, la educación para la paz inevitablemente tiene un carácter reconstructivo: busca ayudar a recomponer lo que se ha roto, y a prevenir que se vuelva a romper.⁷⁹⁴

5.1.3.2. El papel de la memoria en la enseñanza del conflicto armado y en la búsqueda de una cultura de paz desde la educación

Reseña Juan Carlos Ramos Pérez, en su tesis doctoral titulada “*Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar*”⁷⁹⁵ que

la acogida de la memoria de las víctimas en el espacio escolar no puede atribuirse de manera determinante a una iniciativa oficial como al interés de los profesores que intentan, en mayor o menor medida, reivindicar el papel de las víctimas como sujetos políticos y de derechos que ayudan con su voz a comprender el conflicto armado desde una perspectiva ética y humana.⁷⁹⁶

⁷⁹³ LONDOÑO CALERO, S. L. "Un camino y múltiples recorridos en la educación para la paz en Colombia", en *Hacia la reconciliación: Una mirada compartida entre el País Vasco y Colombia*, editado por Félix Arrieta y Grace Boffey (eds.), Madrid: Ediciones Catarata, 2020, pp. 218-237.

⁷⁹⁴ ARRIETA, F. y BOFFEY, G., (eds.). *Hacia la reconciliación: Una mirada compartida entre el País Vasco y Colombia, Op. Cit.* p. 266.

⁷⁹⁵ RAMOS PÉREZ, J. C. "Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar", Tesis de Doctorado - Universitat Autònoma de Barcelona, 2017.

⁷⁹⁶ *Ibidem.* p. 48.

Este investigador plantea en su tesis, que como producto del Decreto 1002 de 1984⁷⁹⁷ se llevó a cabo, en escuela colombiana, una renovación curricular que integró las asignaturas de Historia y Geografía en un área denominada Ciencias Sociales, centrando el interés de la enseñanza en las Competencias Ciudadana y en la Educación Cívica, lo que conllevó a que la enseñanza de la historia reciente de Colombia y por consiguiente del conflicto armado se difuminara del currículo de los estudiantes. Por tanto, los planes de estudio de las ciencias sociales se enfocaron más en responder a los requerimientos de las pruebas estandarizadas, reduciendo el problema del conflicto armado y la memoria histórica del pasado reciente del país, a un tema que solo cobra importancia en la medida en que sean pertinentes para estas evaluaciones.

Por su parte, la investigadora María Isabel González, en su artículo titulado "*La violencia y la enseñanza de la historia nacional en el escenario institucional colombiano (1948-2006)*"⁷⁹⁸ analiza las diversas reformas a los planes de estudio y al currículo, que se han realizado en Educación Media colombiana a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y primera década del actual siglo, para evidenciar la forma como ha sido tratado el tema de la historia colombiana y especialmente la historia del conflicto armado desde los requerimientos ideológicos de los gobiernos de turno, quienes han subordinado el proyecto educativo a su dinámicas políticas, imponiendo diferentes memorias y visiones de ciudadanía, nación y conflicto.

Resalta esta investigadora, el papel que desempeñó el Ministerio de Educación Nacional en el año 2004, durante el gobierno de Álvaro Uribe (2002-2006 y 2006-2010), en la reformulación de los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, en cuyos lineamientos no se reconoce la existencia del conflicto armado interno en Colombia, refiriéndose genéricamente solo a "formas actuales de violencia"; igualmente negando toda justificación política a los grupos guerrilleros y no reconociendo al Estado como uno de los actores del conflicto. Llegando a la conclusión que

Simultáneamente, la construcción de ciudadanía para la paz se concibe como una formación en principios, anclados en el terreno de la moralidad o en el conocimiento de los derechos humanos o constitucionales, mientras se ha

⁷⁹⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Decreto 1002*, 1984.

⁷⁹⁸ GONZÁLEZ, M. I. "La violencia y la enseñanza de la historia nacional en el escenario institucional colombiano (1948-2006)", en *Revista Páginas de Educación*, Vol. 8, No. 1, 2015, pp. 111-129. Disponible en: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/498>.

marginado el conocimiento del conflicto, de sus orígenes y transformaciones, de los actores armados ilegales y sus discursos, las responsabilidades criminales y políticas de la violencia, las víctimas, el sistema judicial, la reparación, etcétera. Es una marginación fácil de constatar en los discursos que acompañan los lineamientos y en el peso relativo de las temáticas asociadas al conflicto y la violencia en Colombia frente a otro tipo de contenidos.

El miedo a abordar en la escuela de manera directa el conflicto y la violencia finalmente se convierte en un mecanismo que favorece la minimización de su trascendencia y el desdén alrededor del reconocimiento de las responsabilidades particulares y los impactos diferenciados. Es preciso propender al reconocimiento en la historia nacional de la historia del conflicto desde una perspectiva que incorpore las memorias contrapuestas de sus actores, pero que exceda una mirada condenatoria sobre estos y en favor de una reflexión crítica sobre la construcción como Estado y como nación. A partir de la concepción de la escuela como un lugar para reconocer, tramitar y transformar el conflicto, podrá emerger un ciudadano deliberante con un juicio político formado en el conocimiento histórico y no simplemente coyuntural.⁷⁹⁹

La recuperación de la memoria de las víctimas del conflicto armado recobra interés a nivel institucional de la mano del Grupo de Memoria Histórica, que desde el año 2007 presenta una serie de informes, que se convierten en material de referencia para la escuela y para la sociedad en general.

En este orden de ideas el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP publica el libro *“Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá”*⁸⁰⁰. En la presentación del libro, la directora del IDEP, Nancy Martínez Álvarez afirma que “el conflicto en clave de convivencia escolar sólo es posible verlo, analizarlo y comprenderlo a la luz de la memoria. Memoria histórica y pedagógica, memoria individual y colectiva”⁸⁰¹. Este libro es una invitación a reflexionar sobre el conflicto escolar y los usos de la memoria, para entender los orígenes del conflicto interno del país. Concluye esta investigadora, que profundizar en estos aspectos

⁷⁹⁹ *Ibidem.* p. 126.

⁸⁰⁰ NEIRA UNEME, Á V., et al. *Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*, Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2012.

⁸⁰¹ *Ibidem.* p. 9.

permitirá afrontar de otras maneras las afectaciones del conflicto en la convivencia de la comunidad educativa.

En este libro, los investigadores Absalón Jiménez, Raúl Infante y Amanda Cortés, en el apartado titulado “*Un ejercicio de estado del arte de la temática sobre Escuela, memoria y conflicto*”⁸⁰² sostienen que la memoria como fenómeno emergente en la escuela propicia el desarrollo de habilidades cognitivas, que permiten comprender de una mejor manera el conflicto social y político del país. Por consiguiente, rescatar pedagógicamente la memoria en el ámbito escolar es un asunto pertinente para las instituciones educativas públicas, en donde las víctimas del conflicto interno se presentan en las personas desplazadas, las cuales encarnan el desarraigo de una memoria fracturada por la violencia. En la ciudad de Bogotá esta situación de desplazamiento está cada día más presente en los colegio y localidades de la periferia, por lo que los docentes tienen que enfrentarse cotidianamente a ella en la historia de muchos de sus estudiantes.

Entre las iniciativas didáctica que se pueden resaltar, para el reconocimiento de la memoria y la enseñanza del conflicto armado desde la óptica de las víctimas, el investigador Juan Carlos Ramos Pérez⁸⁰³ resalta las siguiente: a) el “*software Memoria, conflicto y relato*”, desarrollado y diseñado por Olga Sánchez y Sandra Rodríguez, que pretende ser un material pedagógico para reelaborar la memoria social del conflicto, sensibilizando a docentes y estudiantes y promoviendo la producción de nuevos relatos⁸⁰⁴; b) “*Cuento para no olvidar*” un trabajo diseñado por el Grupo de Investigación en Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional, que recopila testimonios de víctimas del conflicto, como una invitación a la reflexión para construir

⁸⁰² JIMÉNEZ BECERRA, A., INFANTE ACEVEDO, R. y CORTÉS SALCEDO, A. "Un ejercicio de estado del arte de la temática sobre Escuela, memoria y conflicto", en *Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*, editado por Raúl Infante Acevedo, Absalón Jiménez Becerra y Amanda Cortés Salcedo (Compiladores), Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2012, pp. 17-37.

⁸⁰³ RAMOS PÉREZ, J. C. "Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar", *Op. Cit.* pp. 56-60.

⁸⁰⁴ SÁNCHEZ, O. y RODRÍGUEZ, S. "Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: Propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad", en *El papel de la memoria en los laberintos de la justicia, la verdad y la reparación*, editado por Adrián Serna (compilador) Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2009, pp. 203-230. Disponible en: https://www.academia.edu/3674933/Narrativa_memoria_y_ense%C3%B1anza_del_conflicto_armado_colombiano_Propuesta_para_superar_las_pol%C3%ADticas_de_olvido_e_impunidad.

memoria⁸⁰⁵ y; c) la propuesta del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH)⁸⁰⁶ que desde el año 2015 ha publicado material didáctico sobre la memoria histórica del conflicto armado colombiano para ser utilizado en la escuela, como un aporte de la cultura de paz.

Sostiene este investigador, que estas propuestas deben convertirse en experiencias prácticas contrastadas con la realidad escolar, en donde los docentes pueden constituirse en investigadores que promuevan el conocimiento de la realidad, mediante la reflexión de su propia práctica y el aporte de la memoria, para promover desde la educación una cultura de paz, de manera que se conviertan en intelectuales transformativos, como lo plantea el pedagogo norteamericano Henry Giroux⁸⁰⁷.

Un inconveniente que se constata es que muchos docentes ante las exigencias administrativas propias de un modelo educativo centrado en los Estándares Básicos de Competencias y las evaluaciones estandarizadas se encuentran limitados para desarrollar nuevas didácticas. Pero también, falta voluntad e interés en algunos docentes para desarrollar didácticas acordes con la paz. Un factor que también incide es el relacionado con la presión, ante las amenazas a los docentes que trabajan estos temas en el aula, por parte de actores armados legales o ilegales del país, sobre todo en regiones en donde el conflicto está muy presente, como es el campo y las zonas urbanas marginales de las grandes ciudades; de la misma manera incide la presión de la opinión pública que utiliza los medios de comunicación para estigmatizar este tipo de prácticas pedagógicas. Al respecto afirma Juan Carlos Ramos Pérez que

Estos obstáculos no han provenido de una persecución institucional sistemática, se han derivado de una autocensura forzada de muchos maestros, obligados por un discurso militarista en contra de los grupos insurgentes, o de una opinión hostil debido al instigamiento de los medios de comunicación y que no observa con simpatía el estudio escolar de la guerra en Colombia desde una mirada histórica y crítica. En el caso de las escuelas en sectores rurales, además de estas

⁸⁰⁵ HERRERA, M. y PERTUZ, C. "Cuento para no olvidar. Aportes a la Cátedra de la Paz desde el estudio de la violencia política y la narrativa testimonial", en *Bitácora para la Cátedra de la Paz*, editado por Piedad Ortega Valencia, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2016, pp. 187-218.

⁸⁰⁶ CNMH - CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA. *Los caminos de la memoria histórica*, Bogotá: CNMH, 2015. Disponible en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/pdf/los-caminos-de-la-memoria-historica.pdf>.

⁸⁰⁷ GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales*, Op. Cit.

situaciones, las amenazas directas y los crímenes contra los docentes han sido poderosos elementos de disuasión para impedir llevar el tema a las aulas⁸⁰⁸.

En el libro *“Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz”*⁸⁰⁹ varios investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional reflexionan sobre las múltiples visiones del conflicto armado colombiano y la violencia política a la luz de la propuesta institucional de la Cátedra para la Paz, buscando formar el pensamiento crítico en el contexto educativo, que contribuya a entender la situación conflictiva del país desde una pedagogía que rescate la memoria de las víctimas. A este tenor, la profesora Piedad Ortega Valencia afirma que

Este libro, *Bitácora para la Cátedra de la Paz*, se sitúa en reconocer a las víctimas del conflicto social y armado, porque sus voces, sus traumas, sus corporeidades y sus acciones políticas requieren de procesos de dignificación que permitan la restitución de sus derechos en el plano cultural, económico, político, educativo y emocional. Reflexión que estará acompañada de una referencia necesaria, como lo constituye la apertura de una pedagogía en nuestras universidades que trabajen por la paz en Colombia con el reconocimiento del lugar de las víctimas en las cátedras de la paz.⁸¹⁰

Dentro de los planteamientos que presenta este libro se destacan, para los fines de esta revisión documental, la propuesta sobre la “pedagogía de la memoria” que plantean las investigadoras Jeritza Merchán Díaz en el artículo *“Fundamentación pedagógica, histórica, política y psicosocial para la paz”*⁸¹¹ e Ingrid Lorena Torres en el artículo *“Pedagogías de la memoria y la enseñanza de la historia para la construcción de una conciencia histórica”*⁸¹², en donde enmarcan la pedagogía de la memoria como una opción para enfocar la Cátedra de la Paz desde una perspectiva distinta y complementaria al enfoque institucional centrado en la formación de competencias ciudadanas. El enfoque

⁸⁰⁸ RAMOS PÉREZ, J. C. *“Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar”*, Op. Cit. p. 72.

⁸⁰⁹ ORTEGA VALENCIA, P., (Editora). *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2016.

⁸¹⁰ *Ibidem*. pp. 15-16.

⁸¹¹ MERCHÁN DÍAZ, J. "La pedagogía en la Ley de Víctimas y en los postacuerdos de paz", en *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz*, editado por Piedad Ortega Valencia, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2016, pp. 115-134.

⁸¹² TORRES, I. "Pedagogías de la memoria y la enseñanza de la historia para la construcción de una conciencia histórica", en *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz*, editado por Piedad Ortega Valencia, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2016, pp. 263-282.

institucional de la Cátedra de la Paz es de carácter eminentemente axiológico y pretende formar ciudadanos, para fortalecer la Democracia y el Estado Social de Derecho, respetar las leyes y los bienes públicos, y valorar las diferencias; de manera que el estudiante se relacione responsablemente con el medio ambiente y con la sociedad en el marco del respeto a los Derechos Humanos, en donde la memoria histórica contribuye a comprender el pasado para edificar un presente y un futuro en paz⁸¹³.

Aunque las orientaciones institucionales para la implementación de la Cátedra para la Paz hablan de las víctimas, no las reconocen ni les otorgan un papel determinante en el proceso pedagógico y en la construcción de una cultura de paz. Por consiguiente, la pedagogía de la memoria contribuye a incorporar la memoria de las víctimas en la escuela, para sensibilizar a docentes y a estudiantes en la situación dolorosas y escandalosa que han vivido y reconocer su dignidad y resistencia. Y, de esta manera, despertar en el contexto educativo la empatía ante esta situación que sufren tantos colombianos, para asumir una posición crítica frente al presente y al futuro.

La investigadora Jeritza Merchán plantea que la pedagogía de la memoria debe llevar a la escuela la voz y el testimonio de las víctimas desde una mirada de la memoria histórica, para aprender de sus dolores con el compromiso de no repetición; se debe fundamentar en el testimonio como estrategia educativa para analizar la situación social y política que la produjo, evitando toda victimización o estigmatización de su condición; debe estar fundamentada metodológicamente desde las narrativas de dolor y sufrimiento de las víctimas, reconstruyendo sus memorias individuales y colectivas, para reconfigurar un futuro desde la reparación integral y la restitución de sus derechos. Afirma esta autora que

para que una “pedagogía de la memoria” basada en el testimonio ejerza su función, es necesario que los maestros procuren que sus alumnos oigan “el silencio de los ausentes”. Deben poner de relieve que lo que resulta verdaderamente importante en el testimonio no es tanto la palabra del

⁸¹³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Orientaciones Generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos Educativos de Preescolar, Básica y Media de Colombia*, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2018. p. 8.

sobreviviente, cuanto su silencio, un silencio que no es el suyo, propiamente dicho, sino el silencio del ausente, de la víctima.⁸¹⁴

Concluye Jeritza Merchán afirmando, que la mayor lección que se puede aprender de este ejercicio pedagógico es una lección de humanidad desde las historias de vida de las víctimas del conflicto.

Por otra parte, para la investigadora Ingrid Lorena Torres las pedagogías de la memoria se convierten en una posibilidad para que la escuela y la sociedad transiten la etapa del posconflicto como una salida a la violencia, porque

el tratamiento de las memorias y el afrontamiento de pasados recientes se convierten en un horizonte ético-político ante la búsqueda de justicia y esclarecimiento de la memoria histórica, lo cual deviene en reflexiones de qué, para qué y por qué recordar, rememorar, traer al presente, guardar silencio u ocultar, pues acudir a la memoria implica una reflexividad de la experiencia temporal marcada por una operación narrativa.⁸¹⁵

Sostiene esta autora, que las pedagogías de la memoria no se deben reducir a una simple inclusión en los programas de estudio o en el currículo, sino debe ser un proyecto transversal que permee a toda la institución educativa para formar política y socialmente a los estudiantes. Las pedagogías de la memoria se deben constituir en propuestas sociales y no solamente escolares, de formación política y conciencia histórica, “para lo cual es vital crear espacios de diálogo y comprensión en búsqueda de una cultura histórica inclusiva, diversa y respetuosa de la idea de *nunca más*”⁸¹⁶. Las pedagogías de la memoria deben contribuir a la creación de lugares de encuentro, interdisciplinarios, en donde alternar las responsabilidades de la escuela y de la sociedad civil, pues la memoria en el proceso pedagógico debe tornarse como una herramienta para pensar la realidad social y cultural de la escuela.

En conclusión, todos estos planteamientos que se han rescatado a lo largo de esta revisión documental son un llamado a la reflexión sobre el papel y el aporte que desempeña el docente en este tiempo de posconflicto en Colombia de cara a la construcción de una

⁸¹⁴ MERCHÁN DÍAZ, J. "La pedagogía en la Ley de Víctimas y en los postacuerdos de paz", en *Op. Cit.* p. 119.

⁸¹⁵ TORRES, I. "Pedagogías de la memoria y la enseñanza de la historia para la construcción de una conciencia histórica", en *Op. Cit.* pp. 267-268.

⁸¹⁶ *Ibidem.* p. 277.

cultura de paz desde la educación. Por lo que se hace necesario contrastar estas experiencias con otras similares vivida en escenarios que han tenido que enfrentar situaciones de conflicto y consolidación de la paz desde la educación, como es el caso del País Vasco. Para ver cómo desde la escuela se puede promover espacios de perdón, reconciliación y paz, en donde las víctimas del conflicto tengan un papel protagónico en la formación del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes.

5.2. La educación para la paz en el País Vasco: la búsqueda de la convivencia y la paz en medio de la violencia política, identitaria y terrorista

El País Vasco se ha visto enfrentado a un conflicto social marcado por dos situaciones de gran complejidad: por un lado, el conflicto político, social y cultural identitario y; por otro lado, el conflicto violento terrorista por parte de ETA. Estas situaciones provocaron fracturas irreparables, sobre todo el terrorismo, así como también las diversas tensiones políticas con el gobierno español al no llegar a acuerdos para el reconocimiento de los derechos del pueblo vasco. Afirma Galo Bilbao que en este contexto “La sociedad vasca está necesitada de reconciliación”⁸¹⁷. En vista de lo anterior, a la hora de emprender el proceso de paz, la educación tiene un papel primordial, pues por medio de ella se busca la reconciliación entre los diferentes actores del conflicto para potenciar la convivencia armónica dentro de la sociedad vasca desde la *noviolencia*⁸¹⁸. Esta visión del conflicto vasco se encuentra en documentos y artículos de varios investigadores, entre los que se cuentan: Vicenç Fisas, que en *Quaderns de Construcció de Pau*⁸¹⁹, una publicación de la *Escola de Cultura de Pau* que tiene el objetivo de difundir las investigaciones en el ámbito de la construcción de la paz, haciendo un seguimiento al proceso de paz en Euskadi; igualmente, en el artículo “*De la cuestión al conflicto vasco*”⁸²⁰ de Begoña García, quien analiza las estrategias para el desarrollo identitario del pueblo vasco en medio del conflicto político y social.

⁸¹⁷ BILBAO, G. *Las víctimas del terrorismo y reconciliación en el País Vasco*, *Op. Cit.* p. 31.

⁸¹⁸ Este aspecto ha sido tratado y analizado en el primer capítulo del Marco Teórico de esta investigación, en el apartado 2.3. sobre “Una educación en la *noviolencia*: la superación del conflicto político, identitario y terrorista en el proceso de paz en el País Vasco”.

⁸¹⁹ FISAS ARMENGOL, V. *El proceso de paz en el País Vasco*, Barcelona: Escola de Cultura de pau, 2010. Disponible en: https://escolapau.uab.cat/img/qcp/procesos_paz_pais_vasco.pdf; FISAS ARMENGOL, V. ANUARIO 2007 DE PROCESOS DE PAZ, *Op. Cit.*

⁸²⁰ GARCÍA DE QUEVEDO, B. "De la cuestión al conflicto vasco", *Op. Cit.*

Un documento importante, consultado en la revisión documental, para comprender el origen del conflicto es el de Xavier Mínguez-Alcaide, Ramón Alzate Sáez de Heredia y Manuel Sánchez que en el artículo “*La Paz en el País Vasco. Una interpretación desde los significados sociales*”⁸²¹, consideran el conflicto del País Vasco como un conflicto etnonacional que revela tres dimensiones: 1) una dimensión histórica, en la lucha por la soberanía de los territorios vascos; 2) una dimensión político-ideológica, por la confrontación de distintas corrientes ideológicas y políticas que sustentan el nacionalismo vasco y español; 3) una dimensión étnico-cultural, que busca la identidad del pueblo vasco desde la defensa de su lengua y tradiciones. En este proceso, la violencia ha estado presente a lo largo de su historia, como un factor para mantener el poder sobre los territorios vascos, manifestándose contemporáneamente en la violencia terrorista de ETA, que ha dejado un sinnúmero de víctimas. En este estudio, desarrollado a partir del modelo psicosocial dinámico/sistémico del conflicto, los investigadores destacan cinco elementos en el conflicto vasco:

1. Las diferentes manifestaciones de violencia ejercidas por ETA y grupos afines, y por el Estado Español, con sus procesos de sufrimiento y victimización asociados.
2. La vulneración de las Necesidades Humanas Básicas.
3. La interdependencia negativa entre las identidades colectivas vasca y española.
4. Cuestiones ideológicas y políticas
5. Violencia cultural y legitimación de la violencia.

Concluyen, que la construcción de la paz es un reto importante en el País Vasco, en donde se pone de manifiesto la necesidad de poner fin a la violencia política, así como visibilizar y dignificar a las víctimas; la necesidad del diálogo para cimentar la convivencia y la reconstrucción social; la importancia de cambiar la forma de percibir, juzgar y actuar para dejar a un lado el odio, el rencor y el miedo, de manera que las personas puedan reconocerse y empatizar generando un clima de humanización, y dejando de lado la polarización que ha caracterizado este conflicto.

Esta revisión documental, para el caso vasco, permitió identificar tres temas importantes que engloban el papel que ha tenido la educación para la paz y el docente en la consolidación de proceso de reconciliación de Euskadi, en donde la presencia y el

⁸²¹ MÍNGUEZ ALCAIDE, X., SÁEZ DE HEREDIA, R. y SÁNCHEZ DE MIGUEL, M. "La Paz en el País Vasco. Una interpretación desde los significados sociales", *Op. Cit.*

reconocimiento de las víctimas ha jugado un papel primordial: primero, el desafío de la educación para la convivencia y la paz ante el conflicto político, identitario y terrorista; segundo, la educación para la paz en la política pública del Gobierno Vasco; tercero, las vías ético emocional e histórica como enfoques de la educación para la paz en el País Vasco, la presencia de las víctimas y la postura del docente ante esta situación.

5.2.1. La Educación para la Convivencia y la Paz en el País Vasco

Para realizar un recorrido histórico de la manera como se ha desarrollado el Educación para la Paz en el contexto vasco se toma como referencia la publicación del Gobierno Vasco titulada “*Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la CAPV*”⁸²². En ella se destaca cómo la situación sociopolítica del País Vasco ha repercutido en el proceso de Educación para la Paz en dos aspectos: por una parte, la prohibición del euskera como lengua y signo de identidad vasco, así como la represión de todo elemento cultural por parte del franquismo; por otra parte, la utilización de la violencia por parte de diversos grupos, que buscan reivindicar la identidad y la consecuente respuesta violenta por parte del estado. Situación que se extendió hasta los años 1990. En este estudio se realiza un recorrido de las distintas iniciativas de educación para la convivencia y la paz realizadas desde los años 1980 hasta el año 2004. Las principales iniciativas que se destacan son:

1. Iniciativas por parte de movimientos pacifistas: a) *Gesto por la Paz* en 1986, que denuncia la ilegitimidad ética y política de la violencia política y promueven la *noviolencia*; b) *Genika Gogoratuz* en 1987, que desde la investigación por la paz busca transformar los conflictos mediante un compromiso por la reconciliación y la memoria de las víctimas del conflicto. Desde el año 1989 promueve en las instituciones educativas una educación por la paz a través de la resolución de los conflictos; c) Organizaciones que defiende los derechos humanos como la *Asociación Vasca de Derechos Humanos*, *UNESCO Etxea*, que promueve proyectos de educación para la paz, el comité *UNICEF-País Vasco* con proyectos

⁸²² GOBIERNO VASCO. *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la CAPV*, Donostia-San Sebastián: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia – Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2004b. pp. 31-33. Disponible en: https://www.berrigasteiz.com/site_argitalpenak/docs/600_convivencia/6002004004c_Pub_EJ_bizikidetza_pakea_eae_c.pdf.

- de atención a la infancia y el *Movimiento contra la intolerancia y jóvenes por la paz*; d) El movimiento *ELKARRI* que desde 1992 promueve un modelo de solución pacífica y dialogadas del conflicto vasco; e) *Bakea Orain* en 1992, que busca que los ciudadanos asuman su papel en la lucha contra la violencia política para alcanzar la paz, mediante el diálogo social.
2. El surgimiento, a partir de 1997, de foros por la paz. Entre ellos se pueden destacar: el *Foro de Ermua* ligado a grupos políticos no nacionalistas; el *Foro El Salvador* ligado a medios religiosos; el *Foro por la libertad* ligado a medios intelectuales y universitarios. Estos foros rechazan la imposición del nacionalismo. Igualmente, el surgimiento de asociaciones de *Víctimas del terrorismo*, que buscan que se haga justicia por los actos terrorista de ETA. La *Plataforma por la libertad*, que combaten la violencia y persecución que sufren los diversos colectivos y personas que luchan por la paz.
 3. En el año 1997 la publicación del “*Libro vasco de educación para la paz*”, obra del Consejo General de la Juventud, que promueve una educación en el tiempo libre y una educación para la paz desde una perspectiva antimilitarista. En el año 1998, el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz organiza jornadas de educación para la paz. En el curso 1997-1998 organizaciones pacifistas elaboran el documento titulado “*Educación para la paz en Euskal Herria*”, que busca promover en los centros escolares diversos planteamientos de educación para la paz.
 4. En el ámbito educativo se han promovido diversas propuestas como: a) La *ley de Escuela Pública Vasca* de 1993, que busca impulsar el desarrollo integral del estudiante mediante el desarrollo de una conciencia crítica fundamentada en valores democráticos y en defensa de los derechos humanos; b) El *Departamento de Educación, Universidades e Investigación*, con el Diseño Curricular de la Educación Secundaria Obligatoria de 1992 en donde se propone como eje transversal la Educación para los Derechos Humanos y la Paz. Posteriormente, promueve el programa de Innovación Educación para el trienio 2000-2003 y en el 2001 organiza el I Congreso de educación para la convivencia; c) La *Federación de ikastolas*, que impulsan proyectos de educación para la paz, asesorados por el investigador Xesús Jares; d) En el ámbito de la educación no formal, la *Fundación EDE*, que promueve programas para los centros escolares en el tratamiento creativo del conflicto, la no-violencia, el juego cooperativo y la educación para la paz en la familia.

El investigador Xabier Etxeberria, quien ha profundizado sobre el tema de la Educación para la Paz en País Vasco y realizado varios estudios sobre el tema para el proyecto de “Escuela de Paz de Bakeas”⁸²³, postula en el libro *“La educación para la paz ante la violencia de ETA”*⁸²⁴, que la educación está sujeta a la paradoja de mostrarse constantemente en crisis, incapaz de adaptarse al cambiante mundo social, pero al mismo tiempo ser vista como la solución a los males que aquejan a la sociedad en su conjunto; lo que repercute en el docente quien, por un lado, se siente incómodo ante una sociedad en crisis, pero, por otro lado, tiene que afrontar las demandas constantes de esta misma sociedad, lo que provoca en él frustración e impotencia.

Ante este panorama, Xabier Etxeberria explora por donde debe orientarse la Educación para la Paz en Euskadi, ante la violencia terrorista de ETA y la manera como el docente debe afrontar las demandas sociales que le plantean neutralidad y tolerancia en su quehacer educativo. Para ello, apela al estudio sociológico realizado por Susana Fernández, para su tesis doctoral en el año 2001, en donde esta investigadora realiza una encuesta a docentes de centros educativos vascos, que previamente había participado en alguna actividad formativa sobre Educación para la Paz. Este estudio arrojó los siguientes resultados⁸²⁵: 1) El 36% de los docentes considera que la situación sociopolítica de Euskadi es la razón que más los ha influenciado y sensibilizado para trabajar en una educación para la paz. El 19% está motivado por su participación en algún movimiento pacifista. Se puede deducir, por tanto, que un 55% de los docentes encuestados apoya una educación para la paz como medio para enfrentar la violencia tanto de ETA como la del Estado; 2) Entre los temas de educación para la paz, que más abordan los docentes se encuentra: la tolerancia (19%) y los derechos humanos (18%), pero el conflicto vasco se relega a un 4%, que aumenta a un 7% cuando se pregunta sobre qué temas deberían tratarse más. Se resalta que, aunque un 55% de los docentes está sensibilizado por el conflicto vasco el porcentaje que se desarrolla en las aulas es mínimo. ¿Tema tabú?; 3) A la pregunta sobre las dificultades para abordar el tema del conflicto vasco en las aulas, el

⁸²³ **Bakeas**, es una organización no gubernamental, que fue fundada en el año 1992, por investigadores vinculados al medio universitario y al ámbito del pacifismo, para promover la investigación sobre la Educación para la Paz. Este organismo creó en el año 2000, la “Escuela de Paz de Bakeas” para promover la Cultura de Paz en el País Vasco, que estaba sufriendo por la violencia terrorista. La “Escuela de Paz de Bakeas” defiende los derechos humanos en todas las esferas de la sociedad, pero sobre todo en el ámbito educativo. Escuela de Paz era una publicación monográfica en la cual diversos expertos tratan temas sobre Educación, Cultura de Paz y derechos humanos. <https://www.arovite.com/es/fondo-bakeaz/escuela-de-paz/>

⁸²⁴ ETXEBERRIA, X. *La educación para la paz ante la violencia de ETA*, Bilbao: Bakeaz, 2003. Disponible en: <https://www.arovite.com/documentos/SG12.pdf>.

⁸²⁵ *Ibidem*. pp. 85-86.

55% apuntan al entorno sociopolítico de los colegios y la falta de formación específica; el 50% a la dificultad de controlar la dimensión emocional de los estudiantes; el 30% a las creencias de que no se puede incidir en el conflicto. Concluye Xabier Etxeberria que los datos de esta encuesta demuestran que el tema de la violencia terrorista de ETA es poco tratado por los docentes en el ámbito educativo y en la educación para la paz en el contexto vasco.

Posteriormente, la investigadora Susana Fernández, en el año 2004, realiza un estudio titulado “*Actitudes y comportamientos hacia la educación para la paz de Euskadi*”⁸²⁶, tomando como base los datos recogidos en el contexto del “Proyecto innovador preparatoria de la puesta en marcha de un plan de humanización de procesos de paz” impulsado por Dirección de Derechos Humanos del Gobierno Vasco y realizado mediante entrevistas a diversos colectivos de docentes de Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos; estudiantes de 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos; padres y madres de familia y Consejos Escolares, todos ellos pertenecientes a centros de formación reglada no universitaria. Las cuatro dimensiones que se destacan en esta investigación y que repercuten en la manera como se asume la Educación para la Paz en Euskadi son:

1. ***Preocupación y sensibilización***: que busca determinar el interés por los valores de una educación para la paz o la preocupación por su ausencia. El estudio constató que el 90% de los docentes y padres de familia, y más del 70% de los estudiantes consideran como necesaria la educación para la paz. Al analizar los datos se evidencia que mientras entre docentes coinciden en valorar la educación para la paz en todas las etapas de formación, los estudiantes consideran que el medio escolar no es el más indicado para plantear esta cuestión, pues no ven al docente como su mejor promotor. En cuanto a incluir este tema en el currículo explícito de la escuela, el 69% de los docentes están de acuerdo, mientras un 27% no opina. Con relación a los conflictos escolares, los docentes consideran que va en incremento, aunque un 68% niega que esta se produzca en sus aulas. En conclusión, se considera que el clima escolar en los centros educativos vascos es bueno.

⁸²⁶ FERNÁNDEZ SOLA, S. *Actitudes y comportamientos hacia la educación para la paz de Euskadi*, Bilbao: Barkeaz, 2004. Disponible en: https://www.arovite.com/documentos/EP02_maqueta.pdf.

2. **Percepción y deseabilidad:** que indaga sobre la percepción que se tiene sobre la educación para la paz y la manera como el sistema de creencias, valores y actitudes de la comunidad escolar condiciona esta percepción y, por otro lado, indaga sobre el conocimiento y la experiencia que se tiene de la Educación para la Paz. De esta manera se pudo determinar que los docentes y padres de familia relacionan la educación para la paz principalmente con el concepto del *respeto*, otros con la *convivencia y solidaridad*, en menor grado con la *aceptación de la pluralidad*, el *diálogo*, la *noviolencia*, los *derechos humanos* o la *afectividad*. Se resalta lo poco que se menciona el tema del *conflicto vasco*. Entre los estudiantes el 32% resalta la *convivencia y solidaridad*, mientras que el *respeto* está en segundo lugar con un 20%, con un 10% el resto de los conceptos.
3. **Acción individual y acción colectiva:** En este aspecto se pudo constatar la frecuencia de realización de actividades en el aula relacionadas con la educación para la paz. El estudio evidenció que el 62% de docentes planifican estas actividades, el 16% no lo hace y el 22% no contesta. Con relación a la frecuencia con la que se realizan estas actividades, el 34% afirma realizar debates en clase, el 38% afirma que alguna vez realiza estas actividades, y el 28% nunca.
4. **Conflicto vasco:** Con relación a la incidencia del conflicto vasco en la escuela, se indagó primero por lo que se entiende por conflicto vasco resaltado que no existe una opinión unificada, sino opiniones ambiguas, plurales y hasta contradictorias. A un tema tan presente en la cotidianidad del pueblo vasco el 20% de los docentes, el 18% de los estudiantes y el 32% de los padres de familia optaron por no contestar. Ante la pregunta sobre la incidencia del conflicto vasco en la vida escolar se reveló que es poco relevante en las relaciones interpersonales, aunque el 22.5% los estudiantes consideran que su incidencia es mayor. El conflicto vasco es un tema difícil de abordar, por lo que poco se trata en la escuela por la falta de consenso sobre él o por miedo.

Este estudio concluye señalando el apoyo minoritario, que a nivel social tiene la Educación para la Paz en el País Vasco, que para esta investigadora es debido a dos razones: primero, porque los valores y comportamientos orientados a su implementación se encuentran en un pequeño sector del profesorado; segundo, porque es muy baja la consistencia de las actitudes y conductas entre quienes apoyan estas iniciativas.

Por consiguiente, se puede afirmar que el trabajo y consolidación de una Educación para la Paz en el contexto social vasco y particularmente en el ámbito escolar no ha sido una tarea fácil, pues los centros educativos no han sabido o no han querido asumir los retos de una Cultura de Paz, como lo afirma el investigador Ricardo Arana en su estudio “*Respuestas educadoras frente a la intolerancia*”⁸²⁷. Para este autor, esta situación es causada por las inconsistencias en el ámbito institucional y por sentimientos de ineficacia nivel personal de los actores educativos. Explica este investigador que la escuela pública se ha limitado a contener la violencia extrema para que no permee el espacio escolar, evitando debates y discusiones vinculados con la violencia terrorista, pero permitiendo que manifestaciones menos intensas de esas violencias entren en ella en forma de carteles, pintadas, hojas, intimidaciones, bajo la concepción equivocada de tolerancia o libertad de expresión. Ni lo docentes, ni la Administración Educativa han dado una respuesta adecuada a esta situación de conflicto: los docentes, porque un amplio sector está vinculado al nacionalismo radical, o por miedo, o por un compromiso institucional difuso que evita el debate; y la Administración Educativa, por la falta de compromiso con las víctimas, por no abrir espacios a las organizaciones cívicas que promueven la cultura de paz, o por no dar instrucciones claras para impedir coacciones o agresiones en los centros educativos.

Otro estudio importante para resaltar es el “Informe extraordinario sobre la convivencia, los conflictos y la violencia entre iguales en los centros educativos vascos”, realizado por la institución *Ararteko*⁸²⁸ en el año 2006, titulado “*Convivencia y conflictos en los centros educativos: Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV*”⁸²⁹. Sostiene este informe, que aprender a vivir sin violencia, respetando a los otros es un objetivo básico de la educación y de la sociedad, por eso el interés por la convivencia y la violencia en la escuela, ante la preocupación social sobre este tema. Este informe analiza el clima escolar en conjunto, detallando los conflictos de convivencia que se generan en el ámbito educativo y catalogándolos en seis tipos: disrupción; agresiones de los estudiantes hacia los docentes; agresiones de los docentes a los estudiantes; maltrato entre iguales; vandalismo; absentismo. Para ello,

⁸²⁷ ARANA, R. *Respuestas educadoras frente a la intolerancia*, Bilbao: Barkeas, 2005. Disponible en: https://www.arovite.com/documentos/EP08_maqueta.pdf.

⁸²⁸ **Ararteko** es la Defensoría del Pueblo del País Vasco.

⁸²⁹ ARARTEKO *Convivencia y conflictos en los centros educativos: Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV*, 2006. Disponible en: https://www.ararteko.eus/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_244_3.pdf.

realizaron un estudio en 80 centros de Educación Secundaria de la comunidad vasca (1.707 estudiantes de 2º de ESO, 1.616 de 4º de ESO, 2.782 familias, 1.257 docentes y 80 directivos). Como resultado positivo se subraya la percepción satisfactoria que toda la comunidad educativa tiene sobre el clima escolar, pero los aspectos preocupantes que destacan son:

1. El divorcio que se observa entre el profesorado y las familias. Las familias consideran que sus hijos no plantean problemas, mientras que el 54% de los docentes atribuye los problemas de disciplina o de violencia a familias permisivas y que no marcan límites a las conductas de sus hijos.
2. La escasa participación de algunos sectores en la elaboración, revisión y aplicación de las normas que regulan la convivencia en los centros.
3. La consideración de determinadas conductas como "normales" (disrupción o indisciplina, agresiones a compañeros) lo que pone en cuestión una serie de valores básicos, esenciales para una convivencia respetuosa.
4. La incidencia, no siempre positiva, que determinadas actuaciones de agentes externos a los centros educativos tienen sobre estos.
5. El grado de malestar o desánimo que se puede apreciar en buena parte de los docentes, que se sienten desbordados.
6. La insuficiente reacción ante determinadas conductas, o la lentitud para enfrentarlas, lo que contribuye a crear una sensación de impunidad.
7. La soledad y el dolor de las víctimas de maltrato.

Sintetiza el informe que,

Todo niño, niña o adolescente, sea cual sea su edad, condición, origen, capacidad o cualquier otra característica personal, tiene derecho a ser educado en un clima que le ofrezca seguridad y le permita desarrollar al máximo sus potencialidades. Toda familia tiene derecho a enviar a sus criaturas a un centro escolar con la garantía de que será protegido y educado adecuadamente. Todo profesor o profesora tiene derecho a ser apoyado y respetado en su labor, con la autoridad que su función exige. Por ello, el centro educativo tiene que ser un lugar donde se pueda practicar y aprender la convivencia entre diferentes, un lugar de

relación del que queda excluido cualquier tipo de violencia, discriminación o humillación.⁸³⁰

5.2.2. La Educación para la Convivencia y Paz en la política pública del Gobierno Vasco

Educación para la Convivencia, la Paz y los Derechos Humanos en el País Vasco es una necesidad incuestionable. La política pública a favor de la paz y la convivencia liderada desde el Gobierno Vasco, en el contexto de la violencia política e identitaria, tiene un carácter prioritario y ha requerido un proceso que ha recibido un importante impulso desde la aprobación del primer “*Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos 2008-2011*”⁸³¹.

Antes de este primer Plan de Educación, el Gobierno Vasco ya adelantaba varios programas para fomentar la cultura de la paz desde la educación, como la *Ley de Escuela Pública Vasca* de 1993⁸³², que impulsa el desarrollo integral de los estudiantes a partir del desarrollo de una conciencia crítica fundamentada en valores democráticos y en defensa de los derechos humanos.

Posteriormente, en el año 1999 el Gobierno Vasco, en el marco del “*Plan de humanización de procesos de Paz*”, realizó una investigación sobre Educación para la Convivencia y la Paz en los centros escolares vascos⁸³³, para desarrollar propuestas de acción que respondieran a los objetivos de dicho plan. Para ello, se realizó una encuesta en 140 colegios a 2.052 estudiantes, 566 docentes y 330 padres de familia. El estudio se dividió en tres partes con los siguientes resultados:

1) *La convivencia escolar*. Concluye que los centros escolares vascos tienen una buena percepción de la convivencia, con relaciones positivas y situaciones de indisciplina manejables; a nivel de la opinión pública hay una percepción de aumento de la conflictividad en las aulas con sensación de mayor índice de indisciplina y violencia; los conflictos se resuelven por medio del diálogo; los

⁸³⁰ *Ibidem*. p. 21.

⁸³¹ GOBIERNO VASCO. *Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (2008-2011)*, *Op. Cit.*

⁸³² GOBIERNO VASCO. *Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca*, 1993.

⁸³³ GOBIERNO VASCO. *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la CAPV*, *Op. Cit.*

docente reconocen que no están suficientemente preparados para tratar los conflictos; los docentes han perdido autoridad ante los estudiantes; entre las conductas negativas que más se presentan en las instituciones educativas están los insultos, las amenazas y algunas formas de discriminación, que reproducen modelos sociales de dominación; los estudiantes se sienten valorados por docentes y compañeros, aunque un número elevado de estudiantes, sobre todo mujeres, sienten temor de ser agredidos por compañeros o ridiculizados por docentes; la familia es un factor decisivo en el comportamiento de los estudiantes; el contexto sociocultural y político influye en el comportamientos de los estudiantes; la escuela está perdiendo influencia en el comportamiento de los estudiantes.

2) *La educación para la Convivencia y la Paz*. Para la comunidad educativa la educación para la convivencia y la paz tiene como objetivo respetar a las personas, sus derechos y las normas sociales; para la mayoría está relacionada con la moral, en la esfera de lo privado, más que con la ética cívica, en la esfera de lo público; los docentes desconocen el programa de Convivencia aprobado por la Administración educativa; la colaboración de las familias en este tema es escasa.

3) *Los centros escolares ante el conflicto vasco*. No existe una opinión unificada sobre lo que se entiende por conflicto vasco, por lo que hay percepciones diversas, sobre todo entre los docentes; los docentes suelen eludir el tema del conflicto vasco en sus clases y consideran que tiene poca incidencia en la vida escolar.

El Gobierno Vasco también realizó un estudio en el año 2002 sobre la educación para la convivencia y la paz en la educación no formal⁸³⁴, con el fin de elaborar propuestas de intervención en educación para la convivencia y la paz. Entre las conclusiones más importante de este estudio se destaca que: a) en los grupos de educación no formal poco se habla de educación para la paz, pero resaltan que los temas más importantes para ser tratados en una educación para la paz son: los derechos humanos, la educación en valores, resolución de conflictos y la justicia social; b) se asocian a la paz ideas como tolerancia, respeto, solidaridad, diálogo y *noviolencia*; c) con relación al conflicto vasco se relacionan las acciones de ETA, las posturas radicalizadas, la falta de consenso en los

⁸³⁴ GOBIERNO VASCO. *Educación para la convivencia y la paz en el ámbito de la educación no formal en la Comunidad Autónoma del País Vasco*, Donostia - San Sebastián: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia – Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2004a. Disponible en: https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_convivencia/es_def/adjuntos/600000c_educacion_convivencia_paz_c.pdf.

partidos políticos y el papel de los medios de comunicación, a los que muchos de ellos consideran como elementos obstaculizadores que producen preocupación y hasta hartazgo. Consideran como positiva las iniciativas de los movimientos sociales y el alto nivel de sensibilización de la sociedad para transformar la realidad; d) se asocian a la violencia ideas como malos tratos, maltrato, agresividad, intolerancia, falta de consenso y diálogo, terrorismo y muerte; e) finalmente, no se justifica la violencia en ningún caso.

Estos estudios e investigaciones fueron el marco para el desarrollo del “*Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos 2008-2011*”. Este plan establece un escenario de trabajo propicio para desarrollar la cultura de paz en Euskadi, favoreciendo la educación para la paz y deslegitimando la violencia terrorista, afirmando que:

Toda sociedad democrática tiene el mandato de fomentar e impulsar en su ciudadanía una cultura profunda de conocimiento y respeto a los derechos humanos y a la paz. En el caso específico de la sociedad vasca, a esta demanda contemporánea universal se une la especificidad de una sociedad lastrada por la persistencia de la violencia y en particular por la persistencia del terrorismo de ETA.⁸³⁵

Este plan de educación establece dos estrategias de trabajo: por un lado, un programa de educación en derechos humanos y; por otro, un programa que pretende perfilar una estrategia de educación para la paz en consonancia con la realidad de Euskadi y sus necesidades educativas, en un contexto cultural violento, con la prioridad esencial de deslegitimar el terrorismo.

Este plan suscitó controversia en la sociedad vasca que, aunque lo vieron como una apuesta de futuro criticaron la falta de información y el poco debate que tuvo en la opinión pública, en la comunidad educativa y en las organizaciones sociales y cívicas. A este respecto, el académico Josu Ugarte en su artículo *¿Es posible educar para la paz en el País Vasco?*⁸³⁶ critica la manera como se gestó este plan, que al ser el primero, después de treinta años de gobiernos democráticos y dentro de un contexto de violencia terrorista, tuvo una elaboración desordenada y un debate parcial e insuficiente.

⁸³⁵ GOBIERNO VASCO. *Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (2008-2011)*, Op. Cit. p. 6.a

⁸³⁶ UGARTE, J. "¿Es posible educar para la paz en el País Vasco?", en *Revista Hika*, No. 198, 2008, pp. 17-19. Disponible en: <http://www.fundacionfernandobuesa.com/pdf/hika.pdf>.

Ante la preocupación por la pervivencia del terrorismo de ETA, en el año 2010 el Gobierno Vasco reformula el Plan de Educación mediante el documento “*Convivencia democrática y deslegitimación de la violencia (2010-2011): Reformulación del Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (2008 – 2011)*”⁸³⁷, presentando como razones para esta reformulación la necesidad de avanzar en la deslegitimación de la violencia terrorista y en el fomento de la convivencia democrática; justificando que el plan vigente no abordaba el tema con suficiente convicción, ni hacía referencia a las instituciones democráticas, ni reivindicaba valores como la tolerancia o el testimonio de las víctimas como elementos pedagógicos.

Esta reformulación al plan de educación fue criticada duramente por el Partido Nacionalista Vasco (PNV) por partir de un diagnóstico erróneo y falso, sin tener en cuenta las diversas evaluaciones que especialistas había realizado al plan, y por realizar un diagnóstico interesado y político. Así mismo, señalaron que la alusión a la necesidad de incluir los presupuestos de la Ley de Víctimas de 2008, que ya estaba presente en el plan vigente, no se podía utilizar como excusa para realizar esta reformulación, que al final convirtió esta propuesta educativa en un plan reduccionista, despojándolo de su carácter integral⁸³⁸.

En el año 2013, el Gobierno Vasco lanza un nuevo Plan de Educación, denominado “*Plan de Paz y Convivencia 2013-16: Un objetivo de encuentro social*”⁸³⁹ con la misión de contribuir a la consolidación de la paz y promover la mejora de la convivencia social y política afectada por el terrorismo, la violencia y violación de los derechos humanos. Posteriormente en el año 2014, expone las bases principales de este plan para el ámbito educativo en el documento titulado “*Bases y proyectos del Plan de Paz y Convivencia 2013-16 en el ámbito educativo*”⁸⁴⁰, con el objetivo de: a) compartir el compromiso para

⁸³⁷ GOBIERNO VASCO. *Convivencia democrática y deslegitimación de la violencia (2010-2011): Reformulación del Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (2008 – 2011)*, Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco, 2010. Disponible en: https://www.euskadi.eus/contenidos/plan_gubernamental/plan_02/es_plan_02/adjuntos/Plan_Convivencia.pdf.

⁸³⁸ GIPUZKO, B. B. "Respuesta del PNV al documento CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y DESLEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA presentado por el Gobierno Vasco", abril 16, 2010, consultado Junio 16, 2021, <https://www.gipuzko.eus/es/noticias/23623/respuesta-del-pnv-documento-convivencia>.

⁸³⁹ GOBIERNO VASCO. *Plan de Paz y Convivencia 2013-16: Un objetivo de encuentro social*, Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco, Secretaría General para la Paz y la Convivencia, 2013. Disponible en: https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/3814/Propuesta_del_Plan_de_Paz_y_Convivencia.pdf?1385119634.

⁸⁴⁰ GOBIERNO VASCO. *Bases y proyectos del Plan de Paz y Convivencia 2013-16 en el ámbito educativo*, Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco, 2014. Disponible en:

una cultura de paz, convivencia y encuentro social; b) multiplicar las iniciativas formativas y educadoras en derechos humanos por la paz, la convivencia, la solidaridad con las víctimas y la resolución pacífica de los conflictos y; c) prevenir la violencia promoviendo la educación y el compromiso con la protección de los derechos humanos.

El plan presenta cuatro proyectos: *Proyecto 1.* El Acuerdo Gizalegez, donde se recoge el compromiso socioeducativo y las bases educativas para la convivencia; *Proyecto 2.* El programa Elkarrekin dirigido a la educación formal e informal, la convivencia local y la participación ciudadana; *Proyecto 3.* El módulo educativo Adi-adian, que actualiza el programa “Víctimas Educadoras” y recoge los testimonios de las víctimas de la violencia para generar aprendizajes en torno a la dignidad humana, convivencia y empatía; *Proyecto 4.* Eskola Bakegune, página web con diversos recursos de documentación y comunicación.

Por último, en el año 2017 el Gobierno Vasco propone el “*Plan de Convivencia y Derechos Humanos 2017-2020*”⁸⁴¹ con el fin de revisar las tareas pendientes sobre la convivencia como son: el final ordenado de la violencia; el reconocimiento y reparación de las víctimas; la memoria crítica del pasado; la política penitenciaria; y los nuevos retos de los derechos humanos, entre otros. Ese mismo año desarrolló en el ámbito educativo el “*Programa Complementario de Educación en Derechos Humanos, Convivencia y Cooperación 2017-2020*”⁸⁴² con el cual dio continuidad a las iniciativas educativas sobre convivencia y paz que se venían desarrollando en Euskadi, y consolidó el proyecto de educación en derechos humanos desde una perspectiva pedagógica sobre la base de la dignidad humana.

Este recorrido por la política pública que el Gobierno Vasco ha emitido durante los últimos 20 años muestra la preocupación presente en el gobierno y en el sistema educativo

<https://www.eskolabakegune.euskadi.eus/es/web/eskolabakegune/bases-y-proyectos-del-plan-de-paz-y-convivencia-2013-16-en-el-ambito-educativo>.

⁸⁴¹ GOBIERNO VASCO. *Plan de Convivencia y Derechos Humanos 2017-2020: Un objetivo de encuentro social, la opción por la empatía*, Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco, Secretaría General de Derechos Humanos, Convivencia y Cooperación, 2017a. Disponible en: https://www.euskadi.eus/contenidos/plan_gubernamental/01_planest_xileg/es_def/adjuntos/Plan%20de%20Convivencia.%20Remisi%C3%B3n%20Parlamento.pdf.

⁸⁴² GOBIERNO VASCO. *Programa Complementario de Educación en Derechos Humanos, Convivencia y Cooperación 2017-2020*, Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco, Secretaría General de Derechos Humanos, Convivencia y Cooperación, 2017b. Disponible en: https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/documentos_paz_convivencia/es_def/adjuntos/3-Programa-de-educacion-2017-20.pdf.

vasco sobre la educación por la convivencia y la paz, la injusticia de la violencia y del terrorismo, la solidaridad con las víctimas y al valor pedagógico de su testimonio. La política pública vincula la convivencia con los derechos humanos y la educación para la paz, como un desafío que debe enfrentar la sociedad vasca en este momento histórico cambiante y lleno de incertidumbres por el que está pasando. En toda la legislación revisada, se encuentran muy pocas referencias a la labor y al papel que debe desempeñar el docente. Se hace hincapié en la necesidad de la formación y capacitación de los docentes en temas relacionados con la educación para la paz, el respeto y promoción de los derechos humanos, la convivencia pacífica mediante la resolución pacífica de los conflictos y la solidaridad con las víctimas del conflicto.

5.2.3. La vía ético-emocional y la vía histórica como enfoques de la Educación para la Paz en el País Vasco

Los investigadores Ángela Bermúdez y Galo Bilbao en el artículo "*Víctimas sin historia: La Educación para la Paz en el País Vasco*"⁸⁴³ analizan los desafíos que enfrenta el pueblo vasco para salir de la polarización política, social y cultural que han vivido en las últimas décadas, y poder mirar el pasado y dialogar sobre la situación de conflicto, que no se puede considerar resuelto con el fin de la violencia terrorista de ETA, porque en sus raíces más profundas está vinculado con un problema político e identitario. Se preguntan: "¿cómo enfrentar el pasado sin reavivar la violencia en el presente?, ¿cómo mirar el futuro sin postergar un examen crítico del pasado?"⁸⁴⁴.

Para responder a estas pregunta proponen una reflexión crítica sobre la manera como se ha enfrentado la Educación para la Paz en Euskadi, para lo cual, presentan dos vías o enfoques de desarrollo: por un lado, la educación para la paz ha tomado la vía de una educación ética y emocional, con un amplio recorrido, avances y logros tanto en investigación como en acciones a nivel institucional como académico; y por otro lado, la vía histórica, la cual casi no se ha sido abordada, evidenciado vacíos y limitaciones en el análisis crítico del proceso y del contexto en el que se ha acrecentado la violencia política, social, cultural y terrorista en el País Vasco. Para ello, estos investigadores diferencian

⁸⁴³ BERMÚDEZ, Á y BILBAO, G. "Víctimas sin historia: la Educación para la Paz en el País Vasco", en *Hacia la reconciliación: una mirada compartida entre el País Vasco y Colombia*, editado por Feliz Arrieta y Grace Boffey, Madrid: Editorial Catarata, 2020, pp. 238-265.

⁸⁴⁴ *Ibidem.* p. 238.

entre el “conflicto vasco” que se caracteriza por ser un conflicto político e identitario, y el “conflicto violento y terrorista vasco” que es la degradación del anterior conflicto.

Partiendo de los presupuestos planteados por estos autores, que diferencian dos vías de desarrollo de la educación para la paz en Euskadi, se puede organizar y analizar las diversas investigaciones y trabajos encontrados en la revisión documental que se realizó sobre el contexto educativo vasco.

5.2.3.1. Vía ético-emocional de la Educación para la Paz: la presencia de las víctimas y la postura del docente

El enfoque ético y emocional ha sido la vía más desarrollada en el proceso de la Educación para la Paz en el País Vasco, en esta perspectiva se pueden ubicar los trabajos realizados por investigadores como Xabier Etxeberria, Xesús Jares, Galo Bilbao, Josu Ugarte, entre otros.

A partir del enfoque ético-emocional, Xavier Etxeberria desarrolla diversos trabajos y estudios, en los cuales sostiene que cuando se vive una situación social de violencia directa, como la que sufre el País Vasco y Navarra, se debe implementar una Educación para la Paz, sobre todo en el ámbito escolar reglado en donde su influencia es escasa y necesaria, para formar en valores morales a los estudiantes y contribuir a enfrentar las actitudes de indiferencia ante la realidad violenta, tanto de docentes, estudiantes, familias, centros educativos y sociedad civil. En su trabajo “*Sobre la tolerancia y lo intolerante*”⁸⁴⁵ indaga sobre una de las dimensiones morales que debe asumir toda educación para la paz, como es la tolerancia, la cual solo se puede definir cuando se reconoce lo que es intolerante dentro de una sociedad, en el caso vasco la violencia terrorista. Sostiene Xabier Etxeberria que la tolerancia afecta al docente quien no puede permanecer neutral ante situaciones intolerantes.

En el trabajo titulado “*La noviolencia en el ámbito educativo*”⁸⁴⁶ Xavier Etxeberria profundiza sobre el tema de la *noviolencia*, como la opción político-moral que hace

⁸⁴⁵ ETXEBERRIA, X. *Sobre la tolerancia y lo intolerante*, Bilbao: Bakeaz, 1994. Disponible en: <https://www.arovite.com/documentos/CB04.pdf>.

⁸⁴⁶ ETXEBERRIA, X. *La noviolencia en el ámbito educativo*, Bilbao: Bakeaz, 2000. Disponible en: https://www.arovite.com/documentos/CB37_maqueta_PDF.pdf.

realidad el valor de la tolerancia, consolidando actitudes, convicciones y conocimientos necesarios para resolver pacíficamente los conflictos y enfrentar la violencia terrorista de ETA, desde una Educación para la Paz.

En esta misma perspectiva enfoca el trabajo “*La educación ante la violencia en el País Vasco*”⁸⁴⁷ en donde aborda la dimensión moral del perdón, como elemento importante a la hora de enfrentar la violencia terrorista. En este estudio desarrolla el papel que debe desempeñar el docente en el proceso de maduración moral de sus estudiantes a nivel de sus sentimientos, argumentos y motivaciones ante las situaciones de violencia política y terrorista, precisando lo que se debe entender por neutralidad del docente ante estos temas. Sostiene Xavier Etxeberria, que ante la violencia terrorista y ante quienes la defienden, los docentes no pueden mantenerse neutrales, pues esta postura en la práctica sería vista como un acto de omisión a hacer referencia valorativa de esta situación. A este tenor, afirma que,

El educador debe tratar de distinguir siempre entre lo que es opinable, defendible en el respeto de los derechos humanos, los máximos morales que definen el bien en sentido pleno para las personas, que son plurales, y lo que es clara negación de los derechos aunque se pretenda como bien, lo que atenta contra los mínimos morales que se desprenden de ellos y que marcan el límite de lo que está permitido. Puede ser buena, aconsejable y en ciertos contextos exigible la neutralidad frente a los máximos morales respetuosos de los derechos humanos que se muestran plurales entre los educandos, pero es no simplemente aconsejable sino exigible la no neutralidad ante el quebrantamiento de los mínimos morales. Dado que violencias terroristas como la de ETA son un caso evidente y grave de quebrantamiento, permanecer neutrales ante él va directamente en contra de lo que exige al educador su ética profesional.⁸⁴⁸

En su trabajo sobre “*La educación para la paz ante la violencia de ETA*”⁸⁴⁹ insiste en la manera como el docente debe afrontar la cuestión de la neutralidad y la tolerancia en su práctica educativa, cuando tiene que enfrentar y debatir con sus estudiantes la situación de violencia terrorista, sugiriéndoles que ante esta situación deben “aclarar ante y con los

⁸⁴⁷ ETXEBERRIA, X. *La educación ante la violencia en el País Vasco*, Bilbao: Bakeaz, 1999. Disponible en: https://www.arovite.com/documentos/CB31_maqueta_PDF.pdf.

⁸⁴⁸ *Ibidem*. p. 65.

⁸⁴⁹ ETXEBERRIA, X. *La educación para la paz ante la violencia de ETA*, *Op. Cit.* pp. 81-110.

estudiantes la perversidad moral de la violencia de ETA, motivar actitudes y comportamientos que se enfrenten a ella partiendo de supuestos no violentos, impulsar la solidaridad empática y eficaz con las víctimas”⁸⁵⁰. En un segundo apartado de este trabajo, propone el autor que, en una educación para la paz, las virtudes que primero se deben desarrollar en los estudiantes son las virtudes cívicas o públicas, como la justicia, la solidaridad, la tolerancia, el diálogo, la responsabilidad social, la obediencia crítica a las leyes, llegando incluso a la desobediencia civil y la prudencia; así como aquellas virtudes privadas con un impacto cívico, como la serenidad, la mansedumbre, la paciencia, la constancia, la firmeza, entre otras; y finalmente las virtudes que potencian la paz, como la compasión, la empatía, la valentía, la fortaleza, etcétera.

Por su parte, el investigador Xesús Jares, en el libro *“Educar para la paz en tiempos difíciles”*⁸⁵¹ manifiesta, que ante la situación de violencia el sistema educativo no puede ser ambiguo o tolerante, sino que debe facilitar los medios para construir una cultura de paz y *noviolencia*. Este libro recoge cuatro publicaciones del autor sobre la educación para la paz: en el primero, titulado *“Los sustratos teóricos de la educación para la paz”*⁸⁵², escrito en el año 1995, expone las bases teóricas y el modelo crítico-conflictual-noviolensto de una educación para la paz; el segundo, titulado *“Educación y derechos humanos”*⁸⁵³ escrito en el año 1998, analiza la relación entre educación y derechos humanos como eje central de la paz; el tercero, titulado *“Educar para la paz después del 11/09/01”*⁸⁵⁴ escrito en el año 2002, aborda las consecuencias, principios y contenidos educativos con los que se debe asumir la violencia terrorista; el cuarto, titulado *“La educación para la convivencia como proceso de alfabetización en conflictos”*⁸⁵⁵ escrito en el año 2004, se enfoca en la formación docente en temas de paz y resolución de conflictos como aspectos importantes para una educación para la paz.

⁸⁵⁰ *Ibidem*. p. 88.

⁸⁵¹ JARES, X. *Educar para la paz en tiempos difíciles*, Op. Cit.

⁸⁵² JARES, X. *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*, Bilbao: Bakeaz, 1995. Disponible en: <http://www.aebarbiana.org/wp-content/uploads/2010/03/Los-sustratos-te%C3%B3ricos-de-la-Educaci%C3%B3n-para-la-Paz.pdf>.

⁸⁵³ JARES, X. *Educación y derechos humanos*, Bilbao: Bakeaz, 1998a. Disponible en: <https://hemerotecate.fe.ccoo.es/assets/20000520.pdf>.

⁸⁵⁴ JARES, X. *Educar para la paz después del 11/09/01*, Bilbao: , Bakeaz, 1998b. Disponible en: <https://hemerotecate.fe.ccoo.es/assets/20020933.pdf>.

⁸⁵⁵ JARES, X. *La educación para la convivencia como proceso de alfabetización en conflictos*, Bilbao: Bakeaz, 2004a. Disponible en: https://www.arovite.com/documentos/EP01_maqueta.pdf.

En el artículo “*El papel de la investigación y la educación para la paz ante la violencia terrorista. La respuesta educativa en el País Vasco*”⁸⁵⁶, Xesús Jares afirma que, partiendo de que ni la ignorancia ni la indiferencia son buenas consejeras para abordar el terrorismo de ETA, en el ámbito educativo se deben desarrollar procesos de solidaridad con las víctimas y procesos de reconciliación social. Para alcanzar este objetivo propone, que la educación para la paz desarrolle su práctica pedagógica sobre la base de cuatro aspectos fundamentales: primero, el valor de la vida humana y la dignidad de las personas; segundo, educar en la crítica a los maniqueísmos, así como en el rechazo y prevención del odio al enemigo; tercero, combatir el miedo y la desconfianza y; cuarto, incentivar actitudes de solidaridad con las víctimas considerándolas como sujetos educativos. Concluye, que la educación para la paz necesita de la esperanza para creer y construir un proceso de paz fundamentado en el diálogo, la *noviolencia* y el respeto a los derechos humanos.

Otro trabajo importante que resaltar en esta línea ético-emocional de la Educación para la Paz, es el realizado y coordinado por la investigadora Nelida Zaitegi, para las Jornadas sobre Educación para la Paz realizadas del 26 al 28 de julio de 2004, y cuyas ponencias se recogen en el libro “*Educar para la convivencia y la paz en Euskadi, hoy*”⁸⁵⁷, cuyo objetivo fue abordar la educación para la paz en Euskadi, analizando las teorías y creencias que están detrás de los comportamientos individuales y colectivos de los actores implicados en ella, para realizar propuestas creativas que conduzcan a escenarios de paz.

En el discurso de apertura a estas jornadas, Nelida Zaitegi manifiesta su preocupación al observar que el tema de la educación para la convivencia y la paz está presente en todos los discursos educativos, pero muy poco en la práctica de los centros educativos, como si el solo hecho de manifestarlo en los discursos fuera suficiente y tuviera un efecto tranquilizador de las conciencias. A pesar de ello, sostiene la autora, existen buenas prácticas en educación para la paz en Euskadi, pero no se puede esperar que la educación soluciones los problemas sociales, mientras la sociedad mira para otro lado, dejado solo al docente y demandando a la escuela la educación en unos valores y actitudes que ella

⁸⁵⁶ JARES, X. "El papel de la investigación y la educación para la paz ante la violencia terrorista: La respuesta educativa en el País Vasco", en *Op. Cit.*

⁸⁵⁷ ZAITEGI, N., (Coordinadora). *Educar para la convivencia y la paz en Euskadi, hoy*, Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2005.

misma no asume como propios, lo que conlleva condenar la educación para la paz al fracaso⁸⁵⁸.

En estas jornadas, el investigador Jesu Ugarte presentó la ponencia titulada “*Educación para la convivencia y la paz en el sistema educativo vasco, hoy*”⁸⁵⁹, en ella señala con sorpresa como muchos docentes vascos ante las vivencias negativas de la violencia terrorista de ETA, están motivados en educar en valores de paz a sus estudiantes, pero muy pocos llevan a cabo acciones o prácticas educativas que contribuya a reflexionar o debatir esta situación dentro de la aulas, y concluye que esto se debe a que: a) existe una confusión sobre la manera de afrontar el tema del conflicto vasco dentro de la escuela, pues el docente adolece de una formación adecuada para plantear y debatir la situación de violencia terrorista con los estudiantes; b) hacerlo es conflictivo para los docentes, por las diferencias ideológicas que existen entre compañeros e incluso entre docentes y estudiantes y; c) por las posibles amenazas, coacciones y peligros hacia la integridad física que conlleva debatir este tema en el ámbito educativo vasco. Para Jesu Ugarte un compromiso y exigencia de la educación para la paz es enfrentar las situaciones de violencia para construir una sociedad pacificada desde la justicia y la reconciliación, pero esto no se puede realizar sin contar con la presencia de las víctimas del terrorismo, como un elemento pedagógico y formativo dentro de la educación reglada del País Vasco.

En síntesis, se puede considerar que los tres elementos fundamentales, que sobresalen en las diferentes investigaciones y trabajos que se ha revisado a partir del enfoque ético-emocional de la educación para la paz en el País Vasco son: primero, la educación en valores cívicos e individuales para la construcción de una cultura de paz desde la educación; segundo, el sentido y alcance de la neutralidad del docente ante la situación política y social producida por la violencia y conflicto vasco y; tercero, la presencia de las víctimas y su testimonio como valor pedagógico y formativo que fundamenta la educación para la paz.

Este tercer elemento es esencial dentro de la educación para la paz en el País Vasco, pues engloba y da sentido pedagógico y ético a los otros dos elementos; porque la educación para la paz no puede quedarse simplemente en una educación en valores morales, pues en

⁸⁵⁸ *Ibidem*. pp. 15-16.

⁸⁵⁹ UGARTE, J. "Educación para la convivencia y la paz en el sistema educativo vasco, hoy", en *Educación para la convivencia y la paz en Euskadi, hoy*, editado por Nelida Zaitegi, (Coordinadora), Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2005, pp. 53-65.

un contexto de violencia terrorista como el vivido en el País vasco, resultaría una educación vacía y sin sentido. En esta perspectiva los investigadores Galo Bilbao y Xavier Etxeberria en el artículo "*La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco*"⁸⁶⁰ reconocen a las víctimas del terrorismo vasco como eje central y vertebrador de la educación para la paz y manifiestan la poca presencia directa que tienen en el ámbito educativo. En este trabajo tratan de precisar quienes son las víctimas del terrorismo y desde planteamientos éticos y pedagógicos determinar por qué deben estar presentes, para finalmente, establecer cómo debe ser su presencia en el medio escolar, estableciendo una vía de educación ética y emocional a partir de su testimonio.

Por otra parte, Xavier Etxeberria, en el artículo "*La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz*"⁸⁶¹, indaga sobre los criterios pedagógicos que se deben considerar en la educación para la paz, para acoger la presencia y el testimonio de las víctimas. Desde esta perspectiva, propone una educación sentimental que favorezca la vivencia de la empatía hacia las víctimas y una pedagogía que haga fecunda su presencia. Para este autor, la presencia de las víctimas en el ámbito escolar demanda del docente: 1) coraje y valentía para acoger los testimonios y orientar a los estudiantes; 2) capacidad para diseñar un ambiente pedagógico que favorezca la escucha de las víctimas y el manejo de los conflictos que puedan suscitarse; 3) disposición personal para dejar a un lado opciones partidarias y centrarse en la humanidad de las víctimas.

En consecuencia, se puede advertir que la educación para la paz ha tenido diferentes etapas dependiendo del reconocimiento y empoderamiento que las víctimas hayan tenido en el proceso educativo. En el libro "*La educación para la paz vertebrada por las víctimas*"⁸⁶² Xavier Etxeberria manifiesta que la fortaleza y autenticidad de la educación para la paz se sustenta en el papel y en la presencia, que desempeñe en ella las víctimas. Con este criterio determina tres etapas y sus correspondientes modelos educativos:

⁸⁶⁰ BILBAO, G. y ETXEBERRIA, X. *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco*, Bilbao: Bakeaz, 2005. Disponible en: <https://www.arovite.com/documentos/SG15.pdf>.

⁸⁶¹ ETXEBERRIA, X. "La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz", en *El papel de la investigación para la paz ante la violencia en el País Vasco*, editado por Jares, Xesús y otros, Bilbao: Bakeaz - Gernika Gogoratuz, 2006, pp. 59-70. Disponible en: <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG08-completo.pdf>.

⁸⁶² ETXEBERRIA, X. *La educación para la paz vertebrada por las víctimas*, Bilbao: Barkeaz, 2009. Disponible en: <https://www.arovite.com/documentos/EP21.pdf>.

Etapa 1. La presencia implícita e indirecta de las víctimas en la educación para la paz, genera un modelo educativo centrado en actitudes de paz como la tolerancia, la empatía, el respeto, el diálogo, la solidaridad, etcétera, importantes para la resolución pacífica de los conflictos.

Etapa 2. La presencia directa y pasiva de las víctimas en la educación para la paz, genera un modelo educativo que denuncia la violencia y a los violentos y acoge solidariamente a las víctimas, fomentado empatía con ellas.

Etapa 3. La presencia directa y activa —vertebradora— de las víctimas en la educación para la paz, genera un modelo educativo en donde las víctimas interpelan y vertebran el proceso de formación ético-moral de los estudiantes con su presencia y su testimonio, desarrollando una empatía y un compromiso integral con su situación.

Concluye Xavier Etxeberria, que solamente a partir de la presencia de las víctimas, reconocidas como sujetos activos de la práctica educativa, se puede diseñar una auténtica educación para la paz, en donde sean las víctimas las que eduquen.

La necesidad de reconocer y visibilizar a las víctimas y escuchar sus testimonios en los centros educativos de Euskadi, no es ajena a la política pública del Gobierno Vasco⁸⁶³, que ya desde el año 2006 cuando se comenzó a gestar el “Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos”, buscó introducir el testimonio de las víctimas del conflicto en las aulas, mediante la elaboración de unidades didácticas denominadas “Bakerako Urratsak” e “Historias que nos marcan”. Posteriormente en los años 2006 a 2008 utilizó para este fin el Teatro-Forum. Pero no es sino hasta el año 2011, con la “Reformulación del Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (2008 – 2011)” que el Gobierno Vasco lleva a cabo el “Programa de Víctimas Educadoras” ofreciendo a víctimas del terrorismo de los diferentes bandos del conflicto vasco, la oportunidad de acudir a las aulas y contar su testimonio con un objetivo educativo. Con el “Plan de Convivencia y Derechos Humanos 2013-2016” desarrolló el Programa Adi-Adian, con el cual pudo llevar los testimonios de las víctimas a más de 10.000 estudiantes de 4º de ESO y Bachillerato. Finalmente, con el “Plan de Convivencia y Derechos

⁸⁶³ GOBIERNO VASCO. *Compilación de documentos generados por el Gobierno Vasco en la Legislatura 2017-2020 en materia de derechos humanos y convivencia: 6. Educación*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco: Secretaría General de Derechos Humanos, Convivencia y Cooperación, 2020. Disponible en: https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/sgpyc_compilacion_2017_2020/es_def/adjuntos/6-educacion.pdf. p. 47.

Humanos 2017-2020” y el “Programa Complementario de Educación en Derechos Humanos, Convivencia y Cooperación 2017-2020” impulsó el “Módulo Educativo Adi-Adian. Aprendizajes de dignidad humana, convivencia y empatía mediante una experiencia de escucha de testimonios de víctimas” y propuso extenderlo al ámbito universitario.

Un análisis del recorrido y los avances que ha tenido este tema en la legislación vasca se encuentra desarrollado en diferentes trabajos y estudios, como los realizados por José Ramón Intxaurre en su artículo *“Afrontar lo irreparable: hacia la convivencia social armónica mediante una justicia sensible a la restauración del daño causado a las víctimas”*⁸⁶⁴ en donde analiza la génesis del programa “Victimas Educadoras” y el valor del módulo educativo Adi-Adian, que gracias a los testimonios de las víctimas facilita el diálogo y potencia la empatía y el aprendizaje de los estudiantes de cara a la reconciliación y la construcción de una cultura de paz. Asimismo, en el estudio *“Víctimas sin historia: La Educación para la Paz en el País Vasco”*⁸⁶⁵ los investigadores Ángela Bermúdez y Galo Bilbao reseñan los avances y retos que ha significado la presencia de las víctimas en la política pública vasca, que gracias a los programas educativos que han puesto su mirada en las víctimas y sus testimonios, contribuyen, en el ámbito educativo, al conocimiento y comprensión de la realidad del terrorismo en Euskadi.

En síntesis, Ángela Bermúdez y Galo Bilbao manifiestan que,

La vía ética parte del supuesto de que hay unos principios morales irrenunciables, no negociables, y que la educación para la paz requiere que los estudiantes comprendan estos principios y los usen en la comprensión, valoración y toma de decisiones respecto a su realidad circundante y su acción en ella. En relación con la comprensión crítica de la violencia, la vía ética plantea que el estudiante debe aprender, a partir de los testimonios del sufrimiento inmerecido de las víctimas, cómo se han violado estos principios-derechos inalienables, y con qué consecuencias. A partir de ello se busca que la experiencia sentimental de conmoverse ante la experiencia del otro lleve al

⁸⁶⁴ INTXAURRE, J. R. "Afrontar lo irreparable: hacia la convivencia social armónica mediante una justicia sensible a la restauración del daño causado a las víctimas", en *Hacia la reconciliación: una mirada compartida entre el País Vasco y Colombia*, editado por Feliz Arrieta y Grace Boffey, Madrid: Editorial Catarata, 2020, pp. 160-168.

⁸⁶⁵ BERMÚDEZ, Á y BILBAO, G. "Víctimas sin historia: la Educación para la Paz en el País Vasco", en *Op. Cit.* pp. 243-244.

estudiante a comprender lo que significa la injusticia y la violación de la dignidad, y, por tanto, a entender la ilegitimidad de la violencia. Así, la vía ética plantea que lo que el estudiante debe comprender es que, en determinado momento, algunas personas o sectores de la sociedad antepusieron otros valores, intereses o bienes al de la justicia y la dignidad de todos sus miembros, y que tal desarreglo del orden ético en las relaciones humanas generó una violencia inaceptable.⁸⁶⁶

5.2.3.2. La vía de la educación histórica: la ausencia de la historia en la educación para la paz

El enfoque histórico de la educación para la paz ha sido poco abordado en los estudios e investigaciones académicas, así como en los programas institucionales desarrollados por el Gobierno Vasco. Esta limitación en el análisis crítico del proceso educativo y social es importante abordarla, puesto que si los testimonios de las víctimas del terrorismo en Euskadi no están fundamentados sobre un análisis histórico que ubique las circunstancias en las que se sucedieron y analice las consecuencias que tiene para el contexto social y político, estos testimonios se quedan en una experiencia personal que mueve las conciencias a nivel ético y emocional, pero que no transforman la realidad. En esta perspectiva está enfocado el trabajo, citado anteriormente, de Ángela Bermúdez y Galo Bilbao “*Víctimas sin historia: La Educación para la Paz en el País Vasco*”⁸⁶⁷. Afirman estos investigadores que el temor a la controversia que pueda generar explicar el pasado y el miedo a bloquear el diálogo y las relaciones establecidas entre las partes en conflicto, son razones que explican la ausencia de la visión histórica en los proyectos educativos.

En este estudio muestran dos estrategias pedagógicas que contribuyen a la comprensión crítica del pasado violento y por consiguiente a la construcción de la cultura de paz en Euskadi, ellas son:

1. *La Unidad Didáctica Herenegun!*, que busca afrontar el pasado violento desde un enfoque histórico, recurriendo a cinco documentales con testimonios de diversos actores del conflicto, además de un marco histórico introductorio para los docentes y dos cuadernos de actividades para los estudiantes de 4º de ESO y 2º de

⁸⁶⁶ *Ibidem.* p. 262.

⁸⁶⁷ *Ibidem.* p. 252-261.

Bachillerato. Esta unidad didáctica ha generado polémicas, evidenciando la resistencia social existente en el contexto vasco a la hora de abordar el pasado violento desde un enfoque histórico;

2. *Historizar la Memoria*, que busca la deslegitimación de la violencia a partir de la comprensión crítica de los procesos históricos que hicieron que los conflictos sociales se convirtieran en conflictos violentos, así como la comprensión de las consecuencias que tienen a nivel social estos conflictos. Esta estrategia pedagógica busca explicar el cómo, el por qué y las consecuencias de lo que pasó, y el qué hacer para que no vuelvan a suceder. Pues, “pretender obviar la confrontación crítica de la historia del conflicto violento vasco solo posterga un problema y priva a los ciudadanos de un marco crítico desde el cual interrogar distintas narrativas y desarrollar comprensiones más matizadas, complejas y reflexivas”⁸⁶⁸.

Ángela Bermúdez y Galo Bilbao concluyen que,

La vía histórica parte del supuesto de que los procesos y relaciones sociales que desencadenan la violencia son multifacéticas y complejas, y que la educación para la paz requiere que los estudiantes aprendan a desenmarañar, reconstruir y articular esos distintos factores y procesos para llegar a comprender cómo se genera la violencia, qué la sostiene y alimenta, y eventualmente, cómo se contiene o desactiva. La explicación histórica busca elucidar cómo y por qué ocurrieron las cosas que ocurrieron, reconstruyendo los contextos sociales en que los hechos y acciones tenían sentido para sus actores, aunque ese sentido sea distinto o contrario al nuestro. Una vez que hemos construido una explicación histórica contextualizada sobre los hechos del pasado, podemos poner en diálogo esta explicación con nuestros propios juicios éticos al respecto, juicios que reconocemos que también están situados en nuestro propio contexto histórico, social, ideológico y valorativo.⁸⁶⁹

⁸⁶⁸ *Ibidem.* p. 258.

⁸⁶⁹ *Ibidem.* p. 263.

5.3. Para concluir: elementos coincidentes y divergentes de la educación para la paz en Colombia y el País Vasco desde la óptica del docente

La manera como se ha desarrollado el conflicto en contextos tan diferentes como el colombiano y el vasco ha supuesto asumir de manera muy distinta y diversa la educación para la paz y, por consiguiente, el papel que ha desempeñado el docente en ella. Encontrar elementos coincidentes y divergentes que contribuyan a comparar estos dos contextos no es sencillo, pues como afirmaba el investigador Félix Arrieta, lo que une a estas dos realidades sociales es una experiencia compartida de dolor y sufrimiento por causa de la violencia armada o terrorista y por un conflicto político, social y cultural, que ha dejado muchas víctimas.

El conflicto armado en Colombia se ha caracterizado por una complejidad de factores que han afectado a todas las dimensiones sociales del país durante varias décadas. Por lo cual, un proceso de paz conlleva la reconstrucción total de todas las dimensiones afectadas que han producido exclusión, pobreza, marginación, desplazamiento, amenazas y muerte en la población civil. En este contexto, la educación para la paz tiene un carácter reconstructivo del tejido social que contribuye a recomponer y recuperar la dignidad del pueblo colombiano y prevenir que se repita la historia.

El conflicto vasco por su carácter político e identitario ha puesto su acento en la legitimidad o no de la violencia para su resolución, lo que ha polarizado a la sociedad. Una sociedad caracterizada por un relativo bienestar social y unas instituciones democráticas, en donde un pequeño sector de ella optó por el uso de la violencia terrorista como medio para solucionar el conflicto, y en donde el otro sector de la sociedad tomó la opción de apoyar o ignorar la situación mirando para otro lado⁸⁷⁰. La educación para la paz, en este contexto, se constituye en un medio para reconciliar la sociedad polarizada y deslegitimar la violencia, a través de una formación en valores éticos como la tolerancia, la *noviolencia* y el perdón, así como mediante la presencia y testimonio de las víctimas del terrorismo en el ámbito escolar.

El papel que desempeña el docente en la consolación de la educación para la paz presenta, tanto en el caso colombiano como en el vasco, unas características similares pero

⁸⁷⁰ ARRIETA, F. y BOFFEY, G., (eds.). *Hacia la reconciliación: Una mirada compartida entre el País Vasco y Colombia*, Op. Cit. p. 266.

divergentes, por las particularidades propias del conflicto en cada contexto. El docente cumple un papel transversal en el desarrollo de las políticas educativas con relación a la paz y la reconciliación. Es quien tiene que ponerse al frente del desarrollo de los diversos programas educativos, ya sea la “Cátedra de la Paz” en el caso colombiano, o los módulos educativos en valores éticos y en las didácticas para desarrollar los testimonios de las víctimas, que conlleva los programas “Víctimas Educadoras” o “Adi-Adian” en el caso vasco.

El reconocimiento de la labor docente en ambos contextos no es el más favorable, sobre el docente recaen todas las críticas, tanto sociales como institucionales, por la mala educación de los estudiantes, por el incremento de la violencia en el ámbito escolar o por los diversos conflictos que genera tomar postura ante la situación social, cuando busca educar en una conciencia crítica y reflexiva a los estudiantes.

Se evidenció en los textos consultados, como la situación de malestar docente es generada, tanto en Colombia como en el País Vasco, por una formación deficitaria de los docentes para enfrentar la situación de violencia y manejar los conflictos escolares, como también, por la sobrecarga laboral, las contradicciones personales y los conflictos entre compañeros y directivos, lo que genera un clima escolar difícil. Ante esta situación, la política pública propone una mayor capacitación y una formación integral de los docentes en temas relacionados con la paz, los derechos humanos y el manejo del conflicto. En Colombia el reconocimiento del docente está sujeto a intereses de grupos políticos y económicos que miden su desempeño laboral por los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas estandarizadas nacionales o internacionales. En el País Vasco, el docente se enfrenta con las demandas de una sociedad que ve en la educación la solución a la crisis y problemas que enfrenta, provocando frustración e impotencia en el desempeño docente.

En cuanto al empoderamiento pacifista del docente existe una gran divergencia de planteamientos, que condiciona la manera como el docente desempeña su labor en torno a la educación para la paz y por consiguiente a la construcción de una cultura de paz en estos escenarios marcados por la violencia y el conflicto.

En Colombia, los docentes son víctimas directas del conflicto armado, sufriendo ultrajes a su dignidad personal y profesional, pero también se presentan y toman el papel de

mediadores en los conflictos, formadores de conciencia crítica de los estudiantes, constructores de convivencia pacífica y facilitadores de paz, labores que no son reconocidas en el ámbito social ni institucional. En estos aspectos reside su empoderamiento pacifista, pues tienen que desarrollar su labor educativa en medio de un ambiente violento y hostil y al mismo tiempo proponer alternativas de paz y convivencia pacífica entre sus estudiantes.

Por su parte, el docente en el País Vasco debe afrontar la realidad de la violencia terrorista desde las demandas sociales que le plantean neutralidad y tolerancia en su labor educativa. Aunque no existe una opinión unificada en los docentes, de lo que significa el conflicto vasco, pues muchos de ellos están vinculados al nacionalismo, otros no opinan o evitan su debate en las aulas por miedo o coacción. Sostiene el investigador Xavier Etxeberria, que la tolerancia afecta al docente, pues no puede permanecer neutral ante una situación intolerante como es la violencia terrorista. En esto, reside el empoderamiento pacifista del docente vasco, en saber distinguir y, por consiguiente, defender los máximos morales y denunciar todo lo que atente contra la dignidad de las personas y sus derechos humanos, para motivar a sus estudiantes a tener actitudes y comportamientos *noviolentos*, que enfrenten esta situación desde la empatía y la solidaridad con las víctimas.

Ser docente en medio de un contexto marcado por la violencia y el conflicto, es un reto que conlleva más que saber cómo enseñar unos preceptos y valores sobre educación para la paz, un aprender a reconocer y evidenciar los múltiples caminos que llevan a construir una cultura de paz imperfecta. Pues como afirma el investigador Rafael Grasa⁸⁷¹, la educación para la paz no puede limitarse al plano axiológico y reflexivo, promoviendo un cambio personal mediante actitudes prosociales y empáticas, debe avanzar en acciones de denuncia y cooperación frente a las problemáticas derivadas del conflicto, desde una pedagogía de la memoria de las víctimas.

Finalmente, se puede postular que el docente en el contexto de posconflicto que vive Colombia necesita ser reconocido en su identidad e integridad como un agente de cambio social, para que pueda empoderarse pacíficamente y contribuir a la construcción de una cultura de paz desde la educación. Para ello, debe ser asumido como un intelectual

⁸⁷¹ GRASA, R. "Evolución de la Educación para la Paz. La centralidad del conflicto para la agenda del siglo XXI", en *Revista Cuadernos de Pedagogía*, No. 287, 2000b, pp. 52-56. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2000/164415/cuaped_a2000mln287p52.pdf.

investigador que desde la reflexión crítica aporte al cambio en la escuela y en la sociedad, mediante una educación humanista. Reconocer al docente como un sujeto empoderado lo reta a articular su práctica docente con la situación violenta y conflictiva, que lo envuelve tanto a él como a sus estudiantes y en general a toda la escuela, para poder construir una convivencia pacífica como lo estipula los diferentes programas y proyecto educativos. De esta manera la posibilidad de aportar al posconflicto en Colombia no se quedará en un discurso vacío y sin sentido, como lo establece la promulgación de la Cátedra de Paz, sino será un compromiso de todos, docentes, directivos, estudiantes, padres de familia y del mismo Estado.

Un aporte importante para alcanzar este objetivo es reconocer la voz del docente, a partir de los relatos narrativos sobre su práctica educativa en tres aspectos esenciales como son: primero, la manera como enfrenta el conflicto tanto social como escolar; segundo, la manera como asume su reconocimiento personal, laboral y social; tercero, el reto de empoderarse pacíficamente para contribuir a la construcción de una cultura de paz desde su rol docente.

Es por ello por lo que, en el capítulo siguiente, desde el enfoque metodológico cualitativo de las Producciones Narrativas, se presentan 20 relatos narrativos de docentes, que trabajan en colegios públicos de la periferia de la ciudad de Bogotá quienes, por medio de una reflexión crítica sobre su experiencia educativa, proporcionan una visión de la situación que enfrentan a nivel personal, laboral y social, la cual se convierte en una forma alternativa de construcción de paz desde la educación. Pues, como afirma el investigador José Ignacio Rivas,

Me interesa comprender mejor la sociedad en que vivimos a partir de la actuación de cada uno y cada una de los que forman parte de ella. De este modo, si estos sujetos modifican su visión de la sociedad a partir de la reflexión sobre su propia vida, se están creando condiciones para transformar el mundo.⁸⁷²

⁸⁷² RIVAS, J. I. "Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa", en *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*, editado por José Ignacio Rivas y David Herrera (Coordinadores), Barcelona: Octaedro, 2009, p. 29. Disponible en: https://www.academia.edu/11931551/Voz_y_educaci%C3%B3n_Un_enfoque_narrativo_de_interpretaci%C3%B3n_de_la_realidad.

CAPITULO 6

Relatos narrativos de docentes de aula, docentes orientadores y directivos docentes coordinadores, que laboran en colegios públicos de la periferia de Bogotá: Un ejercicio reflexivo crítico a partir de la metodología de las Producciones Narrativas

6.1. Profesora Avril – Docente de Básica Secundaria y Media

Contexto personal, sociocultural y laboral del docente

Soy docente de música en el colegio Distrital Paulo Freire ubicado en la Localidad V de Usme al sur de Bogotá. Estudié en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, una licenciatura en música y una maestría en estudios sociales. He trabajado en varios colegios públicos y privados. Ingresé al magisterio con la Secretaría de Educación de Bogotá, primero como provisional y después del concurso del 2015 como docente en propiedad. En el colegio en que estoy actualmente llevo trabajando cuatro años. Este colegio se ubica en una localidad con un contexto sociocultural complicado por la pobreza y la violencia. Con una población estudiantil ubicada en estrato bajo o medio-bajo, sin muchos recursos a nivel económico. Gran parte de los estudiantes vienen de familias disfuncionales, sus padres trabajan todo el tiempo y no cuentan con el espacio ni el tiempo para acompañarlos y guiarlos; muchos son criados por sus abuelos, tíos u otros familiares.

Como docente me considero una persona con un pensamiento crítico. Trato de estar contextualizada con la realidad de los estudiantes para comprenderlos mejor. Desde la pedagogía soy holística, pues me gusta investigar varios métodos para llegarles a los estudiantes, tratando de lograr un aprendizaje significativo y sobre todo práctico. Los estudiantes, a quienes doy clase en el colegio, están en los niveles de básica secundaria y

media, grados de octavo a undécimo, en edades entre 13 y 18 años. Esta es una edad difícil, que se complica más debido a la situación de violencia que viven en su entorno, reflejo de la situación que vive el país.

Estas situaciones de violencia las puedo evidenciar en las actitudes y comportamientos agresivos de algunos de los estudiantes, en la manera como se tratan en el aula y fuera de ella, lo que genera en ocasiones relaciones conflictivas y agresivas. De la misma manera, influye lo que ven y escuchan por los medios de comunicación; las músicas que hablan de violencia, de drogas, de las realidades que son su día a día, situaciones que inciden en sus comportamientos y repuestas violentas. También influye el sector en donde viven, marcado por situaciones de pobreza, microtráfico, falta de recursos y la poca posibilidad de conocer otras realidades diferentes. En este contexto, he comprendido que desde la música, la asignatura que enseño, puedo aprovechar para abrirles puertas, para que conozcan y visibilicen otras posibilidades. Igualmente, descubro en ellos ese sueño por ser mejores, por superarse cada día, pero a veces los veo limitados por no tener otros referentes más pacíficos y que les generen mayores expectativas de crecimiento personal en su contexto social y familiar.

Estoy convencida que desde la educación y sobre todo con la música puedo hacer mucho para mostrarles una realidad diferente. Solo con la letra de una canción se pueden evidenciar otros contextos no solo sociales sino también emocionales, abriéndoles otras miradas y otras formas de ser y relacionarse. La música puede incentivarlos a conocer otras culturas, motivarlos a investigar y explorar otras posibilidades que contribuyan a su formación.

Pero esta violencia no es solo social, la escuela también ha sido responsable de mantener y reproducir esta situación. En Colombia, el conflicto lleva muchos años y a la escuela le ha faltado más protagonismo para educar y formar ciudadanos pacíficos. No se invierte en educación, el número de estudiantes en las aulas es alto, 40-45 alumnos, eso hace que sea difícil acercarse a cada estudiante y conocer su realidad. La manera como el Estado ha estructurado la escuela hace que no sea una institución suficientemente personalizada y situada en los diferentes contextos como para impactar de manera eficiente al estudiante y brindarle lo que necesita para promover una superación a nivel académico y, por ende, de su calidad de vida. Por ello, considero que hay mucha responsabilidad por parte de la escuela como institución y del estado en la reproducción de esta situación de violencia.

Mi actitud frente a los conflictos que se generan en el aula o en el colegio es la de ser mediadora, porque creo que desde la educación debemos tener esta postura todo el tiempo, para no juzgar a los estudiantes, validar sus emociones y hacerles ver los pro y contras de lo que están haciendo; lo que pueden generar sus actitudes y comportamientos agresivos hacia los otros; para que sean más tolerantes, dialogantes y asertivos cuando se les presentan estas situaciones.

En el ámbito laboral el manejo de los conflictos ha sido diferente, como docente de artes he encontrado ciertas limitaciones y dificultades, en algunas ocasiones, por el manejo del ruido y la manera como se desarrolla la clase de música. Una clase muy libre en donde los estudiantes no están sentados todo el tiempo, sino que se levantan, se desplazan, algunas veces salen del aula para practicar partes puntuales de las obras y de esta manera poder escucharse y evitar la generación de ruido excesivo al interior del aula antes del *ensamble* general, por lo que al verla desde afuera parece desorganizada y con falta de control, lo que genera, más que conflictos como tal, cuestionamientos por parte de algún directivo, que cuando viene y ve la clase así, pregunta, —¿qué hacen estos estudiantes, algunos de pie, otros por fuera del aula con los instrumentos, sin ninguna supervisión? — En este sentido, he tenido que dar explicaciones sobre las características de la clase de música en donde el trabajo autónomo es fundamental porque se manejan instrumentos diferentes y es imposible que el docente esté presente todo el tiempo en el proceso individual de cada estudiante y más aún cuando los estudiantes no tienen instrumentos en casa y es en el colegio donde aprenden a tocarlos y ponen en práctica sus conocimientos, independientemente del nivel que alcancen.

Estas situaciones se complican mucho más cuando no existen las condiciones de infraestructura para realizar una práctica de música en un colegio que no cuenta con espacios segmentados para los diferentes instrumentos, que sería lo ideal, pues mi aula es pequeña, no cuenta con insonorización y dentro de ella los estudiantes no se pueden escuchar, cuando todos están ensayando partes diferentes de una obra al mismo tiempo, por eso se deben buscar espacios alternativos, fuera del aula.

Praxis intersubjetiva de reconocimiento docente

Como docente me siento reconocida, no solo por los estudiantes sino también por mis compañeros. Creo que la labor artística, en el contexto de un colegio técnico, no pasa

desapercibida y cobra mucha importancia. Aunque, también percibo que falta un mayor reconocimiento a nivel macro, pues en las políticas nacionales e institucionales las artes no son una prioridad. Un ejemplo claro fue el hecho de prescindir en el colegio del docente de artes, que enseñaba en primaria, para intensificar la enseñanza de otra asignatura. Este menosprecio por las asignaturas de arte no es generalizado, los padres de familia y también los estudiantes piden que se les enseñe más artes y asignaturas de formación humana, y muchas veces los estudiantes utilizan su tiempo extraescolar para participar de los espacios que ofrece el colegio, por medio de convenios con otras entidades, para este fin.

Dentro del colegio el docente es reconocido por su labor, pero es diferente el reconocimiento y la importancia que se les da a los docentes de otras disciplinas, que el que se les da a los docentes de artes o de otras áreas de humanidades, ya que son consideradas como asignaturas blandas dentro de los planes curriculares. Otro aspecto, por el que no se le da el reconocimiento que deben tener las artes, y en mi caso la música, es porque estas asignaturas están excluidas de ser evaluadas por las pruebas estandarizadas del Estado, por lo que no afectan el desempeño del colegio en escalas nacionales. Que no se evalué esta área tiene sus ventajas y sus desventajas: desventajas, porque al no ser evaluadas es como si no existieran, por eso se hace más énfasis a las áreas de ciencias que tienen más visibilidad; la ventaja es que, al no tener parámetros para evaluación, hay más libertad para ser creativos y realizar propuestas innovadoras con los estudiantes, por ejemplo, trabajar la parte expresiva, creativa, emocional y comunicativa de la expresión artística y para dar más valor a la evaluación socioafectiva por parte de los estudiantes, orientada a fortalecer la autonomía en sus procesos de aprendizaje.

Por otro lado, están las evaluaciones que se aplican a los docentes. En la evaluación de desempeño, que se realiza al finalizar cada año, a mí me ha ido bien. Aunque considero que en ella hay aspectos que no corresponden con mi labor artística, porque están muy direccionados hacia lo administrativo, al manejo de recursos y seguimiento de procesos institucionales, en los que no se puede ver reflejada mi práctica artística. Por otro lado, en lo referente a la evaluación por competencias⁸⁷³, considero que esa evaluación es muy

⁸⁷³ La Evaluación por Competencias o Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa —ECDF—, es una prueba que presenta el docente de manera voluntaria y tiene como finalidad su ascenso o reubicación salarial. Se evalúa a los docentes mediante cuatro mecanismos: El primero es la presentación de un video que registre el contexto real de su desempeño durante una clase, en el que se estudia la planeación de los contenidos, la didáctica para transmitir los conocimientos efectivamente, la relación con los estudiantes, y

relativa, pues el hecho de aprobarla o no depende de quienes están calificándola, y los criterios no son muy claros para el caso de las artes. Estas evaluaciones, sobre todo la de competencias considero que no reconoce la labor docente, están muy aisladas de la práctica real y cotidiana que se realiza en el aula, sobre todo en una asignatura como la música.

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, como el aula que me han asignado para la clase, la cual no está acondicionada ni cuenta con la infraestructura necesaria para la práctica de la música. Estos factores, entre otros, vulneran mi salud física, pero también mi salud emocional. Hace un tiempo, por esta causa tuve un periodo de migrañas muy fuertes, por el exceso de ruido en el espacio en que trabajo, por el calor y la falta de ventilación de mi aula. Ahora con la pandemia del Covid-19 me dicen que no se puede seguir haciendo clase en esa aula y me tienen que ubicar en otro espacio.

La sobrecarga laboral, la he visto incrementada durante esta pandemia, pues con la virtualidad de la educación tengo que estar disponible todo el tiempo, evaluar a los estudiantes uno a uno, revisar los trabajos y tareas individuales, estar atenta a las redes sociales porque por medio de ella se está enviando información y recibiendo tareas y actividades, y además crear los materiales virtuales que necesito de acuerdo a los diferentes niveles de los estudiantes, situación que ha multiplicado mucho el trabajo e incrementando el estrés laboral. Ante estas situaciones echo en falta espacios reales de bienestar docente, aunque existen en el colegio y en la Secretaría de Educación, considero que están orientados más a un esparcimiento puntual en unas fechas determinadas y no a generar espacios de bienestar integral tanto a nivel físico como emocional.

Esta falta de reconocimiento con la docencia en general y en especial en áreas como las de artes y humanidades en los colegios, 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,

el ambiente del aula (80 %); el segundo, dos encuestas, una realizada por los estudiantes (5 %) y otra, por los compañeros de trabajo (5 %); por último, se considera una autoevaluación en la que el educador valora críticamente su desempeño (10 %).

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.

Considero que en Colombia hay una campaña de desprestigio de la labor docente y eso tiene que ver en gran parte con las políticas nacionales, que quieren privatizar la educación en detrimento de la educación pública, ya que no invierten los suficientes recursos, para después juzgarla como deficiente y mala, y a la vez justificar la no inversión, en un círculo vicioso que no solo perjudica a los estudiantes sino también a los docentes y a largo plazo a toda la sociedad. Es una política que busca estigmatizar la labor del docente utilizando los medios de comunicación con la única finalidad de privatizar la educación pública. Este es un plan político macabro más que una percepción generalizada de la sociedad.

Me parece importante participar en el movimiento sindical, estoy afiliada a la ADE⁸⁷⁴ y en FECODE⁸⁷⁵ que agrupa a la mayoría de los sindicatos de maestros del país. Reconozco que el sindicato lucha y busca reivindicar derechos de todos los docentes, pero también los veo muy fragmentados. Estas divisiones impiden que se alcancen muchos de los objetivos que tenemos como gremio docente. Por otra parte, el movimiento sindical también ha perdido reconocimiento por estas divisiones, lo que no permite que estemos todos jalando para el mismo lado. A pesar de ello, reconozco que muchos de los derechos que hoy tenemos los docentes se lo debemos al movimiento sindical.

Aunque la sociedad no reconozca o valore nuestra labor como docentes, esto en vez de desanimarme me impulsa a trabajar más desde el aula para lograr que ese reconocimiento me lo den los estudiantes, que son las personas más importantes para mí, pues son ellos los que a la final me dicen, —gracias profe porque me sirvió eso que usted me enseñó, sus consejos me ayudaron, gracias por enseñarme a valorar la música o a tocar un instrumento— o el simple hecho de verlos avanzar en su aprendizaje es mi mayor reconocimiento y motivación para realizar mi trabajo.

⁸⁷⁴ ADE, Asociación Distrital de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación.

⁸⁷⁵ FECODE, Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación.

Prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente

Las técnicas y herramientas que se han propuesto y se vienen aplicando en el colegio para la resolución pacífica de los conflictos y para la mediación, han contribuido a generar un ambiente escolar más armónico y pacífico. Por ejemplo, el Programa “Hermes”⁸⁷⁶, y el programa “Félix y Susana”⁸⁷⁷ son estrategias que han funcionado, pues los estudiantes que participan en ellos se empoderan y realizan actividades de mediación con sus compañeros. Esta es una labor muy bonita e importante dentro del colegio, que tenemos que seguir apoyando. Pues, los valores sobre los que se busca cimentar la convivencia pacífica en el colegio son primordialmente el respeto, la solidaridad, la gestión emocional. En donde el respeto es clave, pues si los estudiantes aprenden a respetarse y a respetar a los otros se puede construir una sana convivencia. El respeto hacia sí mismo tiene mucha incidencia para que el muchacho reflexione y tome conciencia sobre lo que hace con su cuerpo, qué consume, en qué situaciones se involucra.

Como docente me siento motivada cuando logro con los estudiantes conformar un grupo musical, hacer que ellos canten en público, se expresen, toquen, propongan, compongan y hagan música. Estas actividades son empoderadoras para mí y también para ellos. Solo el hecho de subirse a un escenario ya empodera de una forma extraordinaria, y los estudiantes lo valoran mucho. 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.

También me siento empoderada al estar al frente de mis estudiantes en el aula, lo mismo que al subirme a un escenario, porque reconozco que desde ahí tengo cierto poder positivo para hacer las cosas, para hacerme escuchar y transformar algunas de sus percepciones. El solo hecho de pararme al frente de un grupo, siento que me empodera. Ser docente y

⁸⁷⁶ El programa HERMES es una propuesta pedagógica del Centro de Arbitraje y Conciliación de la Cámara de Comercio de Bogotá, con el objetivo de construir escenarios que contribuyan a la construcción de una cultura sin violencia y reconocer nuevas formas de manejo del conflicto en los colegios, a través de un proceso innovador de formación, con la participación de la comunidad educativa, padres y madres de familia, docentes, directivos y en especial estudiantes.

⁸⁷⁷ “FÉLIX Y SUSANA” es un programa de educación para la sana convivencia que contribuye al fortalecimiento de las relaciones entre los niños, la familia y la escuela, mediante el desarrollo de capacidades en los educadores para potenciar el afecto y la comunicación como facilitadores del proceso de formación.

desempeñar esta labor con amor me empodera, pues estoy enseñando y formando a los estudiantes; enseñándoles a tocar un instrumento, posibilitando que exploren su sensibilidad artística, que trabajen en equipo, que hagan música juntos, esas para mí son formas de ejercer el poder de manera pacífica, sin autoritarismos. Cuando armamos un *ensamble* en donde todos los estudiantes tienen que tocar, todos tienen que coordinarse y participar sin importar el talento o el nivel alcanzado en sus diferentes instrumentos, en ello se está ejerciendo un poder que es muy dialogado.

Esto me reta todos los días a ser mejor docente, desde la parte investigativa mirando distintas posibilidades para acercarme a los estudiantes, pero también en lo personal, siendo autocrítica, para cambiar actitudes y comportamientos. En esta labor todo el tiempo me tengo que estar transformando en el aula, porque yo puedo ser con un estudiante de una manera, pero eso no me funciona con otro estudiante por lo que tengo que cambiar. Siento que, desde esta manera de ejercer el poder, tengo que ser dinámica para lograr esa transformación en mí y en los estudiantes.

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

La música confronta a los estudiantes con ellos mismos, por ejemplo, a la hora de aprender a tocar un instrumento se da un diálogo con ellos mismos para superar las dificultades y los miedos, para luego unirse a un *ensamble* en donde les toca negociar con los otros integrantes, escuchar al otro, hacerse escuchar, pues con su instrumento están emitiendo una voz frente al otro. Es allí donde ellos comprueban que pueden participar de manera activa, así sepan poco y otros sepan mucho, pues dentro de un *ensamble* caben todos. Unos pueden estar haciendo unas figuras básicas, pero están sonando y haciendo música, mientras que otro puede estar haciendo solos impresionantes porque maneja muy bien su instrumento, pero entre todos están haciendo música y esa música les permite a ellos visibilizar sus potencialidades. Por muy poco que sea el conocimiento o que sus habilidades musicales no estén tan desarrolladas, ellos en un *ensamble* aportan lo que tienen y lo que tienen se escucha; esa voz es importante para ellos y es reconocida por sus compañeros.

Esto está muy en consonancia con lo que se está trabajado en el colegio sobre el tema de la paz. Se han abierto algunos espacios, sobre todo con el tema de la Cátedra para la Paz, pero se reducen a hacer talleres esporádicos, en donde se hacen estudios de caso, valiosos

pero insuficientes desde mi punto de vista. No se asume como un trabajo interdisciplinar, sino como una actividad más. Como Cátedra realmente creo que pasa desapercibida. Pero, por otro lado, veo muchos esfuerzos, que se hacen desde las áreas para trabajar el tema emocional, sobre todo durante este tiempo de pandemia. En las diversas reuniones de docentes (que ahora se hacen telemáticamente), se ha planteado la necesidad de trabajar más esta dimensión emocional con los estudiantes, por el aislamiento en que viven muchos de ellos por causa de la pandemia.

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.

Los docentes pretendemos que la educación contribuya a formar estudiantes más humanos, personas conscientes y críticas con sus problemáticas; personas creativas e innovadoras, que puedan dar soluciones y aportar a la sociedad. Hoy se plantea una exigencia a la educación pública para que se forme a los estudiantes en competencias laborales, para que los muchachos al salir del colegio tengan conocimientos que les sirvan para enfrentar el mundo laboral. En los medios de comunicación se habla mucho sobre cómo los jóvenes están escogiendo carreras que no le sirven para trabajar. Es por ello, por lo que considero, que las políticas de educación se están orientando más hacia el mundo laboral y no tanto a una formación integral de la persona. En mi área de artes y sobre todo desde la música esto es un reto, trato de que mis clases contribuyan a formar estudiantes con conciencia social, más humanos, con una sensibilidad que les permita abolir esas violencias que están viviendo, que les permita ser críticos y participar políticamente en la sociedad de manera consciente.

Desde nuestro rol docente podemos ser los “*influencer*”⁸⁷⁸ en la vida de los estudiantes. Pero estamos perdiendo protagonismo, porque ahora siguen a muchas otras figuras, que en ocasiones no son buenos ejemplos o no les aportan nada importante para sus vidas. Además, está la influencia de la televisión y de las redes sociales que les muestran ejemplos que pueden llegar a ser nocivos para sus vidas. Debemos recuperar ese reconocimiento, porque somos los ejemplos más cercanos y firmes que tienen en este momento. Por eso, como docente de música, trato de ser ejemplo y modelo para mis estudiantes. Ellos me ven como alguien que sabe tocar un instrumento, que enseño y se hacer música, y me valoran por ese liderazgo no solo en lo profesional sino también por mi manera de ser y mi papel de mediación ante sus conflictos. Pero la lucha es fuerte porque ellos tienen otros referentes, que son mucho más cercanos e influyentes, y que los jalonan para asumir actitudes que en ocasiones no son muy positivas.

Mi formación en estudios sociales me aportó mucho para reconocer el territorio y poder enseñar la música en contexto y combinarla con la lectura crítica. Esos aprendizajes los he tratado de aplicar en el aula, para enseñar a los estudiantes, hacerlos conscientes de su realidad y de la forma en la que pueden impactar en ella para transformarla. Por eso estoy convencida de la importancia de hacer investigación, pues no solo es necesaria para mí como docente sino también para que los estudiantes conozcan qué están haciendo, para qué lo están haciendo, cómo lo están haciendo, y se hagan esas preguntas todo el tiempo. Para el docente es fundamental investigar, porque en mi caso, si no estoy investigando, actualizándome todo el tiempo difícilmente puedo ser una mejor docente y lograr impacto en los estudiantes. Pero soy consciente que en este aspecto hay muchas limitaciones, aunque existe la motivación para hacer investigación, esto requiere tiempo y espacios para hacerlo, pero la carga laboral dificulta estos procesos y dejo pasar oportunidades.

Soy consciente de mi papel como referente para mis estudiantes. Soy muy dialogante y he tratado de ser un ejemplo, por eso ellos saben que no pueden llegar a mí con violencia porque yo no les voy a responder con violencia, saben que conmigo hay que establecer un diálogo o una negociación con argumentos cuando hay aspectos que se tienen que mejorar. En este sentido he procurado ser ese ejemplo que ellos necesitan.

⁸⁷⁸ Un **influencer** es una persona que, de algún modo, ha logrado destacar en los canales digitales, especialmente en las redes sociales, como Facebook o Instagram, así como en plataformas de video como YouTube.

Es por ello, por lo que estoy convencida que nuestra sociedad hoy en Colombia necesita un docente crítico, que conozca la realidad social, pero sobre todo un docente muy humano que tenga en cuenta las necesidades de cada estudiante. Un docente dinámico que investigue su práctica, que se autoevalúe todo el tiempo y cuestione lo que le funciona o no en su labor. Un docente que tenga en cuenta a sus estudiantes, pues su labor no solo es preparar una clase por cumplir con unas temáticas, sino que es ser consciente de para quién prepara esa clase, para poder tener en cuenta las particularidades de cada uno de sus estudiantes. Un docente muy consciente del lugar en el que se encuentra situado.

6.2. Profesora Claudia – Docente de Básica Primaria

Contexto personal, sociocultural y laboral del docente

Amo mi profesión, me encanta lo que hago. Llevo once años trabajando con la Secretaría de Educación de Bogotá y veintiún años como maestra. La mayor parte de mi vida profesional la he realizado con niños de primaria, aunque también he trabajado con niños de preescolar y con jóvenes de Bachillerato. Escogí la labor docente porque siempre me ha gustado enseñar, primero a mis hermanos y primos, y luego en grado once colaborando en un colegio privado que tenía un familiar. Al terminar el bachillerato decidí seguir con la docencia e inicié mis estudios en la Universidad Luis Amigó como Pedagoga Reeducadora. En el mismo año en que me gradué en la universidad fui mamá, por lo que no pude aceptar una oferta de trabajo en la Escuela de Formación Integral El Redentor⁸⁷⁹, porque allí tenía que hacer turnos de noche, así que me enfoqué en la docencia en instituciones educativas.

En el 2009 inicié mi proceso con la Secretaría de Educación y en el 2010 fui nombrada maestra de Básica Primaria en el Colegio Distrital Palermo Sur de la Localidad Rafael Uribe Uribe. En este colegio llevó once años trabajando y estoy feliz. Vivo muy cerca al colegio por lo que conozco la comunidad y me gusta trabajar con ellos. Evidencio que los niños necesitan mucha atención a nivel educativo y convivencial y yo como docente puedo brindarles esa oportunidad. En el 2018 inicié una Maestría en Gestión de

⁸⁷⁹ El Redentor es una institución de carácter cerrado propiedad del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), que busca la reeducación de jóvenes infractores mediante una atención pedagógica diferente a la de los centros de reclusión para mayores. Allí los jóvenes destinan el tiempo de reclusión, a la nivelación escolar en el aula y a la asistencia a talleres pre ocupacionales.

Tecnología Educativa en la Universidad de Santander y me gradué en septiembre del 2020.

El contexto social en el que está ubicado el colegio es diverso, con familia constituidas y otras muchas conformadas por madres separadas o abandonas junto con sus hijos; por estas circunstancias los niños están la mayor parte del tiempo solos o al cuidado de otras personas mientras la madre trabaja. Esto dificulta la educación de los niños porque no tienen quien les ayude en sus actividades académicas o no les prestan la atención debida. El barrio tiene un entorno socio económico bajo con situaciones de pobreza que limita las posibilidades de los estudiantes. También se presenta el fenómeno de la drogadicción, padres conflictivos, consumidores y mucho maltrato infantil tanto físico como sexual. Una experiencia que me marcó mucho fue en relación con un estudiante, que tuve desde tercero de primaria, un niño muy problemático al cual acompañé en su proceso formativo y del cual puedo decir que sembré algo positivo en él, Este niño tenía un entorno familiar y social difícil de abuso y abandono, vivió un tiempo en la calle, a los 17 años fue padre. Un día fue al colegio y me dijo —profe, yo quiero que seas la madrina de mi bebé—, este muchacho me apreciaba mucho. Un tiempo después a este muchacho lo mataron porque se había convertido en consumidor y expendedor de droga.

Los estudiantes del colegio, al venir de estos entornos sociales, tienen comportamientos de indisciplina y algunos son agresivos ante la autoridad del docente. En las aulas de clase cada docente tiene estrategias para manejar estas situaciones y en la institución los coordinadores trabajan mucho con las familias de estos niños. Pero se evidencia que las mismas familias al ser conflictivas transmiten ese comportamiento a sus hijos, pues algunos padres en ocasiones llegan al colegio a amenazar a los docentes. Por eso, desde coordinación se apela al diálogo y a la mediación para trabajar con estos estudiantes y sus familias.

Praxis intersubjetiva de reconocimiento docente

Yo me siento reconocida en mi labor educativa, tanto por los estudiantes como por los directivos. 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. El docente de ese curso no siguió con ese grupo y el

coordinador tuvo que asumirlo. Al año siguiente me asignaron a mí ese curso, en ese momento sentí esta decisión de las directivas como un menosprecio o castigo. Este grupo me retó a buscar nuevas estrategias pedagógicas para trabajar con ellos. Con el tiempo entendí que las directivas del colegio al dejarme este curso estaban reconociendo mi labor docente, pues yo soy reeducadora y era la persona indicada para asumir este tipo de grupos difíciles a nivel disciplinario y convivencial. Luego me han dejado varios grupos en condiciones parecidas y esa ha sido una oportunidad de reconocimiento para demostrarme a mí misma y a la institución que tengo las capacidades para ello.

Lastimosamente el trabajo del docente ha perdido credibilidad y reconocimiento a nivel social, mucho de ello se debe a los mismos funcionarios que nos dirigen desde el nivel central de la Secretaría de Educación y a las políticas públicas que han generado que los docentes trabajemos con sobrecarga laboral, con aulas superpobladas en las cuales no podemos hacer frente a tantos problemas convivenciales y al mismo tiempo guiar y enseñar las temáticas propias de cada curso. Por esta situación me he sentido menospreciada en mi labor.

Por el contrario, dentro de la escuela siempre me he sentido reconocida por mis estudiantes y por los directivos del colegio. Lo he sentido en la evaluación en donde, tanto el rector como mis compañeros, valoran mi trabajo. En la evaluación de desempeño me he sentido reconocida y me ha servido también para darme cuenta de mis falencias, pues esta evaluación en el colegio está planteada de una manera dialógica. En el colegio me siento libre de proponer nuevas cosas, siempre y cuando sean en pro de mejorar las dinámicas de los estudiantes. Pero, toda idea debe pasar por rectoría y coordinación para ser avalada y reconocida. Por el contrario, en la evaluación de ascenso o ECDF, que se realiza por medio de un video, no me he sentido ni valorada ni reconocida. No he visto coherencia en esta evaluación, pues evalúan situaciones que no están reflejadas en el video.

Otro factor que incide en el reconocimiento docente es la labor que realiza el sindicato. Yo pertenezco a la ADE, pero no participo de lleno en todas las actividades que convoca, porque hay aspectos con los que no estoy de acuerdo, por la forma como son planteados y manejados. Participo cuando veo el beneficio que se puede alcanzar para los estudiantes y para nosotros como docentes. No participo en paros largos, pues considero que perjudica el tiempo que se debe trabajar con los estudiantes y creo que ellos me necesitan

en el aula y no tanto en la calle participando de dichas marchas. En el aula puedo demostrarles a los niños que a pesar de las dificultades podemos seguir adelante, que se tienen que defender los derechos que tenemos, pero que se debe hacer con responsabilidad.

Prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente

Tengo una autoestima bastante elevada y considero que mi trabajo lo desempeño bien, soy humana y cometo errores, pero de ellos aprendo y avanzo como profesional, por lo que me siento empoderada en mi labor. Tengo la experiencia y la certeza que en mi aula de clase los niños conflictivos o con problemas sociales se convierten en líderes positivos o por lo menos eso pretendo con ellos en el colegio. Tengo las capacidades para detectar en los grupos a los niños conflictivos; yo primero trabajo con ellos, les doy responsabilidades para que canalicen esa negatividad y la enfoquen en un servicio, para que sean reconocidos positivamente. De esta manera contribuyo a formar en ellos valores, reconociéndolos como personas importantes, brindándoles seguridad y cariño para fortalecer su disciplina, su autoestima y su responsabilidad, pues muchas veces a estos niños solo se les critica o castiga. De esta manera me siento empoderada, pues busco crear un ambiente armónico y en paz en el aula, que los estudiantes se traten bien entre ellos y mejoren sus habilidades comunicativas. Otra estrategia que tengo en el aula es con referencia a la manera de asumir los conflictos o peleas que se generan en el salón de clase. Yo llamo a las partes involucradas y los pongo a dialogar para solucionar el problema y nombro un tercer estudiante que sirve de escucha y acompañante. De esta manera los estudiantes solucionan situaciones y proponen alternativas, ellos aprenden a escuchar y a respetar la diferencia. Me siento empoderada, pues tengo un buen manejo de los grupos por las diversas estrategias que empleo como reeducadora.

Siempre estoy tratando de analizarme y cambiar, pues no soy perfecta. Cuando recibo un grupo nuevo a veces me siento agobiada y no sé por dónde orientarlos, por lo que tengo que buscar nuevas estrategias. He tenido momentos en los cuales me siento superada por algunas situaciones, pero trato de dar lo mejor de mí para mis estudiantes. En esto me han ayudado mucho mis compañeros, me gusta observarlos, escucharlos y pedirles ayuda cuando veo que sus estrategias me pueden servir para desempeñar mejor mi labor.

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

Pertenezco al proyecto de Democracia, un proyecto que está enfocado en la participación de los estudiantes en el gobierno escolar y en potenciar su liderazgo. Otro proyecto que contribuye a generar una cultura de paz en el colegio es el de Cultura Ciudadana, el cual mediante actividades busca que los estudiantes cuiden de sí mismos, de los demás y del entorno. Y, también está el Comité de Convivencia. Estos tres proyectos están entrelazados para trabajar en los deberes y derechos de los estudiantes, de manera que se logre un ambiente armónico tanto en el aula como en el colegio. En septiembre se realiza la Semana por la Paz, en donde se realizan diversas actividades que promuevan la paz, este año está enfocado en la Sonrisa, para analizar qué hace feliz al estudiante y qué aporta el colegio para lograrlo, cómo se puede vivir en armonía con los demás y cuál debe ser la contribución, de cada miembro de la comunidad educativa, para que eso se haga realidad.

Todos estos proyectos se trabajan interdisciplinariamente, potenciando el trabajo en equipo. En estos momentos por causa de la pandemia, se ha dificultado realizar estas actividades en equipo, pero tratamos de buscar estrategias para que el trabajo se realice y se logre el objetivo de formar en el respeto a los demás.

Con referencia a la Cátedra de la Paz, en el colegio está fusionada con el proyecto de Democracia y el de Cultura Ciudadana. La Cátedra está enfocada en trabajar los buenos modales, el liderazgo y la participación. Se realizan talleres, cuentos, videos, enfocando los lineamientos de la Cátedra al aula de clase, de manera que trascienda desde el aula y llegue a las familias. Se promueve el dialogo y la resolución pacífica de los conflictos de manera que los padres de familia puedan ver otras alternativas para educar a sus hijos, esto se realiza en los talleres de padres o en las reuniones de entrega de boletines.

El modelo educativo del colegio es el significativo, por lo que buscamos que toda actividad que se realiza en el aula tenga un significado para los estudiantes, que vean su entorno y descubran lo que pueden aprender de él. El PEI del colegio está enfocado en las humanidades desde la potenciación de las habilidades comunicativas y el arte.

Es importante que como docentes estemos actualizados, por eso es fundamental la investigación de nuestra labor, pero esto debe partir de cada uno. En el colegio nos animan a estudiar, a capacitarnos para crecer tanto académica como humanamente. El fallo es que no tematizamos o sistematizamos estas experiencias; primero porque falta voluntad para

hacerlo, y por el conformismo al realizar nuestra labor; segundo, porque muchas veces estudiar una maestría o doctorado es muy costoso. Pero el obstáculo más fuerte es la falta de compromiso para sacar el tiempo, a pesar de las diversas actividades que tenemos.

Es importante ser modelos para los estudiantes, pues, ellos perciben todo del docente. Si como docente no damos testimonio de escucha o de cambio cómo lo vamos a exigir. Hace unos días una docente no quiso que el orientador del colegio entrara a su aula para realizar un taller de autoestima y autocuidado; los niños luego comentaban lo que había pasado con otros niños a los cuales sí les habían hecho el taller. Por eso, si como docentes somos egoístas o no permitimos la colaboración de otros, no estamos transmitiendo algo positivo a los estudiantes, al contrario, estamos siendo mal ejemplo para ellos. Como docentes enseñamos con la actitud, con la forma como hablamos a los demás, como tratamos a los padres de familia. De esta manera contribuimos a formar en cultura de paz a nuestros estudiantes, pues estamos enseñando a ser tolerantes, honestos y pacifistas con los demás.

Considero que el docente hoy debe ser una buena persona, tratar bien a todos, ser honesto consigo mismo y proyectar a los demás esa honestidad y responsabilidad. Tener criterio, que lo que hable y enseñe lo viva, que sea coherente. Debe ser un docente comprometido con su labor y su aprendizaje. Un docente que busque nuevas estrategias y herramientas para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes. Ser tolerante y aprender a manejar el mal genio y no descargarlo sobre los estudiantes. Creer en lo que hace, empoderarse de la labor, saber que si está en este trabajo educativo es porque sirve para ello y puede realizar una gran labor con los niños.

Para mí ser docente es un don maravilloso, por eso aconsejo a quien decida ejercer esta labor que lo haga como un servicio; no solo para aportar su saber sino su corazón, tratando siempre de dar lo mejor de sí con la convicción de que puede ser cada día mejor persona y ser humano, para el beneficio de sus estudiantes.

6.3. Profesora Cristina – Docente de Básica Secundaria y Media

Contexto personal, sociocultural y laboral del docente

Caí en la docencia por accidente, pues lo que yo deseaba estudiar era Ingeniería de Sistemas. Empecé a estudiar Licenciatura en Matemáticas en la Universidad Pedagógica

mientras volvía a intentar pasar a Ingeniería. Me gustó mucho la pedagogía, así que seguí con la licenciatura y fue la mejor decisión, pues disfruto siendo docente. Años después hice una Maestría en Tecnologías para la Educación y el Conocimiento.

Como docente soy comprometida, competente en mi disciplina, comprensiva y respetuosa con los estudiantes, responsable y abierta a los cambios. Tengo más de 20 años de experiencia docente. Antes de entrar al Distrito trabajé en varios colegios privados del norte de Bogotá. En el 2001 ingresé al sector público y estuve allí durante 6 años. Viajé a España cuando mi esposo estudió su Doctorado y al volver a Colombia en el 2009 trabajé nuevamente en el sector privado. En ese año me volví a presentar al concurso docente del Distrito e ingresé en el año 2010. Trabajé en un colegio de la Localidad de Usme y un año y medio más tarde me trasladé a un colegio ubicado en la Localidad de Ciudad Bolívar en donde llevó más de 9 años laborando.

En este colegio los estudiantes son de estrato socioeconómico cero y uno; el estrato cero no cuentan con los servicios públicos básicos. Muchos padres son analfabetos, otros con estudios de primaria y algunos con secundaria. Se dedican a servicios generales, trabajos domésticos, mecánica y al sector informal. El colegio cuenta con población desplazada por el conflicto, población indígena y migrantes venezolanos.

La situación de pobreza, el desplazamiento y la inmigración son factores que inciden en el conflicto social que vive la Localidad de Ciudad Bolívar y que se refleja en la escuela. Son poblaciones que llegan a un lugar en donde no tienen ni lo mínimo para vivir. Las familias de los estudiantes del colegio tienen muchas necesidades y pocas oportunidades, el índice de desempleo es muy alto, por lo que caen fácilmente en la delincuencia, el microtráfico y el pandillismo. Los expendedores de drogas se aprovechan de esta situación e inducen a algunos estudiantes a venderla dentro del colegio, por lo que vemos muchos conflictos de convivencia generados por esta situación.

La educación tiene poco impacto para transformar esta realidad. Yo considero que tendríamos una mayor repercusión si los estudiantes contaran con el apoyo y acompañamiento de la familia en su proceso educativo. En el colegio tenemos proyectos e intentamos hacer programas que impacten y transformen esta situación, pero sin el apoyo de la familia o de otros estamentos externos no es una tarea fácil. Otro de los factores que inciden negativamente en este contexto es el constante cambio de programas

y proyectos que envía la Secretaría de Educación dependiendo de la Administración Distrital que esté en el poder en cada momento, por lo que no se puede realizar un proceso serio con los estudiantes a este respecto. Por ejemplo, el departamento de Ciencias Sociales tenía un proyecto de mediación de conflictos con los estudiantes, pero con los diversos cambios de Administración y luego por la pandemia se frenó ese trabajo en el colegio.

Normalmente, ante las situaciones conflictivas que se presenta en el colegio busco estar con los estudiantes, dialogar con ellos, mediar, tratar de llegar a unos acuerdos y si el caso lo amerita citar a los padres de familia. Dependiendo del grado del conflicto puedo derivarlo a coordinación o a orientación escolar, quienes estudian el caso y si es grave pueden trasladarlos a instancias externas como las Comisarías de Familia. Ante este tipo de situaciones los docentes tenemos que seguir siempre el conducto regular estipulado en el Manual de Convivencia del colegio.

Praxis intersubjetiva de reconocimiento docente

Por parte de los directivos no me he sentido reconocida por mi labor, veo que me tienen en cuenta solo cuando me necesitan. Las directivas dan un reconocimiento por tiempo de servicios, pero falta un real reconocimiento y estímulo a nuestra labor educativa. Normalmente las directivas resaltan más las situaciones negativas que las positivas de los docentes. Falta una política de reconocimiento tanto para nosotros como para estudiantes.

Esto también se refleja en los padres de familia, que ya no reconocen nuestra labor ni nuestra autoridad. Esto lo evidencié durante el tiempo que estuvimos enseñando virtualmente por causa de la pandemia. Muchos padres de familia se comunicaban con mensajes que evidenciaban la falta de respeto por nuestra labor y por el esfuerzo que estábamos realizando, lo mismo me pasaba con algunos de los estudiantes. No respetaban nuestro espacio ni nuestro tiempo.

De quienes sí he sentido valoración y reconocimiento ha sido de algunos estudiantes y sobre todo de exalumnos, quienes me escriben o cuando regresan al colegio vienen a saludarme y me expresan su aprecio. Ellos vienen y me cuentan lo que están haciendo y me manifiestan su agradecimiento por lo que aprendieron conmigo. En algunas ocasiones he recibido reconocimiento durante una clase, en donde un estudiante me dice —gracias profe, su clase fue muy bonita— cosas muy sencillas pero significativas.

Afortunadamente nunca me he sentido menospreciada, ni he recibido amenazas ni intimidaciones por la labor que desempeño. He vivido situaciones de estrés, pero nunca al grado para incapacitarme. La pandemia y el reto de asumir la virtualidad fue un tiempo bastante duro y complejo para trabajar y enseñar; tuve que dejar de lado un horario y trabajar mañana, tarde y hasta en la noche. Esta situación se agravaba porque los niños no tenían acceso a medios tecnológicos; algunos no tenían internet, ni computadores o celulares y solo se podían comunicar conmigo y enviar sus trabajos o actividades cuando llegaban sus padres a casa. Debía atender uno a uno a los estudiantes. Igualmente tenía que preparar material con mis compañeros, con quienes era difícil poder acordar horarios y tiempos para hacerlo.

Otro aspecto que resalto del reconocimiento al docente tiene que ver con la evaluación. En el colegio en el que trabajaba anteriormente, a los docentes se nos pedía recoger evidencias para demostrar el trabajo realizado durante el año. En el colegio en el que estoy actualmente, al ser un colegio pequeño los directivos están más pendientes de nuestra labor. Ellos conocen mi forma de trabajar, la manera como oriento los cursos que tengo a cargo, mi forma de comunicarme con los padres de familia, en definitiva, mi desempeño laboral. Por consiguiente, la evaluación se centra más en lo observado durante el año que en demostrar con evidencias el trabajo realizado. Con referencia a la evaluación de ascenso, no estoy de acuerdo con la metodología empleada para realizarla, pues considero que el esfuerzo, profesionalismo y experiencia de un docente no se puede reducir a un video, que no da fe del trabajo realizado en el aula.

Estoy afiliada al sindicato y he participado en los paros, pero no estoy de acuerdo con algunos acuerdos que los dirigentes sindicales toman, pues en muchas ocasiones no nos tienen en cuenta y responden más a sus conveniencias particulares y políticas. Socialmente el sindicato es muy criticado, pero esto sucede porque los dirigentes no saben expresar lo que pretende y busca el gremio docente con las diferentes movilizaciones. Los medios de comunicación aprovechan y desvirtúan este mensaje, y nos presentan a los docentes como los vagos, los que no queremos trabajar, los que solo buscamos que se nos mejore el salario.

Prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente

Soy competente para enseñar mi disciplina, por lo tanto, me siento empoderada tanto a nivel profesional como a nivel emocional para ejercer mi labor. Yo soy firme pero bastante tranquila y estas actitudes las reconocen los niños, por eso nunca he recibido ningún tipo de amenaza o menosprecio, porque lo que yo doy eso mismo recibo de ellos. Al tener esa competencia en mi área y especialidad ellos reconocen mi autoridad, la cual ejerzo con respeto. He liderado algunos proyectos dentro de la institución, con los cuales hemos obtenido resultados satisfactorios, tanto para los estudiantes como para el colegio.

Estas capacidades personales que reconozco en mi labor docente me han permitido acercarme a los estudiantes y ayudarles. Recuerdo el caso de un niño que tuve en sexto grado, era un niño que sufría maltrato por parte de su papá y cuyo comportamiento era muy conflictivo. Con él hicimos un trabajo bonito, tratamos de enseñarle a expresar su inconformidad y a reaccionar de manera pacífica y no con un lenguaje grosero o con violencia ante las situaciones que vivía. Este niño fue aprendiendo a relacionarse de otra manera, a disculparse, a pedir las cosas de una mejor forma, sin ofender al otro. También realizamos un trabajo con los padres para que aprendieran a escucharlo. Son cosas pequeñas, pero que contribuyen a generar un ambiente escolar más armonioso.

He aprendido a acercarme más a los niños, antes yo me enfocaba solamente en mi asignatura. Buscaba que los estudiantes comprendieran las matemáticas, supieran hacer los ejercicios, pero no estaba tan pendientes de lo que les pasaba. Intentaba estar un poco alejada de sus situaciones personales, pues me daba miedo enfrentar realidades en las que no me sentía competente. He cambiado mucho, ahora soy más cercana a los estudiantes, dialogo con ellos, y lo mismo con los padres de familia. Soy tranquila, muy respetuosa, trato de comprenderlos y esto ellos lo reconocen y valoran. Aunque también soy firme con algunos estudiantes. En aspectos en los que no me considero competente para enfrentar prefiero remitirlos a coordinación o a orientación escolar, quienes pueden abordarlo de mejor manera.

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

Con relación a los proyectos sobre cultura de paz en el colegio, considero que se han implementado muchos programas durante estos años, pero como decía anteriormente se dejan a medias, no se puede llevar un proceso porque dependen de las Administraciones

de turno. Hace un tiempo hubo un proyecto de inclusión, otro de mediadores de conflicto en el aula, pero no prosperan y no tienen un impacto en el colegio. El área encargada de los proyectos de cultura de paz es Ciencias Sociales, ellos trabajan el proyecto de Derechos Humanos, pero no es un proyecto transversal a toda la comunidad educativa. Esto mismo pasa con la Cátedra para la Paz. Hace unos años se realizó un Foro sobre la Cátedra de la Paz y en él se mostró solo lo que venía realizando el área de Ciencias Sociales con referencia a este tema.

Estamos en búsqueda de un modelo pedagógico acorde a nuestro contexto teniendo en cuenta las metodologías y didácticas de cada uno de los docentes de la institución. Sin embargo, el sistema obliga a no formar a un ser humano integral para que sea competente, sino sacar estudiantes y graduarlos. Esto se ve reflejado en la cultura de evaluación que tenemos, en donde se mide a las instituciones por el grado de aprobación o reprobación de los estudiantes. Este es un factor que influye también en la evaluación de desempeño de los docentes, sobre todo en nuestro colegio. Si al docente le aprueban todos los estudiantes es un profesor excelente, pero si le reprobaban muchos es un mal docente, por eso la lógica es aprobar a todos así no hayan alcanzado las competencias básicas del curso. En las Comisiones de Evaluación, que se hacen a final de año, se aprueban estudiantes con varias asignaturas perdidas, para que el colegio pueda mantener el porcentaje de reprobación establecido de antemano. La pregunta que me hago es ¿qué calidad educativa tenemos? ¿cómo podemos formar estudiantes competitivos para lo que tienen que enfrentarse cuando salen del colegio?

Por ejemplo, en estos momentos el colegio por ser una institución ubicada en la periferia y tener bajos resultados en las pruebas estandarizadas SABER Once, la Secretaría de Educación ha realizado una contratación con la Universidad Nacional para reforzar este aspecto en la institución. La rectora dice que este proyecto es para que los estudiantes mejoren en este tipo de pruebas, otros dicen que es por la situación de conflicto y vulnerabilidad que viven los estudiantes y que por eso se escogió el colegio para implementar este proyecto. Este es un proyecto aislado, tiene su presupuesto y se ha visto afectado por la pandemia, ahora estamos tratando de llevarlo a cabo para finalizar sus propuestas.

Ante este panorama considero que todos deberíamos hacer investigación de nuestra práctica docente. Hacemos muchas cosas en el aula, pero no sistematizamos esos saberes.

Un factor que incide es que no hay muchos recursos para hacerlo, pero también afecta la cantidad de proyectos que involucran a los docentes y de los cuales tienen que responder, lo que no deja espacio ni tiempo para hacer investigación. Yo no estoy haciendo investigación en este momento y en el colegio no conozco a ningún compañero que lo esté haciendo.

Considero que como docentes debemos ser ejemplo de responsabilidad, de compromiso y de respeto, tanto para los estudiantes como para los compañeros y demás miembros de la comunidad educativa. Pero, sobre todo, considero que el docente hoy, en el contexto en el que vivimos y enseñamos, debe tener un equilibrio emocional fuerte para poder afrontar y transformar las relaciones y la convivencia dentro de la institución de una manera pacífica y armoniosa. Debe ser un ejemplo para los estudiantes, para que ellos se motiven y vean otras perspectivas y oportunidades de vida, para que puedan salir de su situación y aportar a su familia y a su barrio. El docente debe ser una luz para mostrarles un camino diferente, así se logre este objetivo con un solo estudiante, ya es mucho para esta época tan difícil que vivimos.

6.4. Coordinador Daniel – Directivo Docente Coordinador

Contexto personal, sociocultural y laboral del docente

Soy licenciado en psicología y pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Soy una persona comprometida con las metas y los objetivos que me planteo ya sea a nivel profesional o familiar. Trato de cumplir al máximo lo que me propongo. Soy polifacético, pues complemento mi labor como Directivo Docente, con la fotografía, la producción audiovisual y los videojuegos. Tengo una banda de rock, hago música y realizo la producción musical de mi banda. Considero que estos temas me construyen como persona y me permiten tener otras visiones del mundo.

Mi primer trabajo como docente fue en el sector privado como profesor de inglés en una universidad, de forma presencial y virtual; también fui orientador escolar en un colegio de primaria. Luego entré al Distrito como docente de primaria y posteriormente como Orientador Escolar. He podido ver desde diferentes ángulos y escenarios la labor docente. Ahora me desempeño como Directivo Docente, pues me gusta la parte gerencial y administrativa de la educación; entender cómo se maneja una institución educativa con el

componente humano y con el componente administrativo que es fundamental para que las cosas funcionen.

En el sector público mi primer trabajo fue como docente de primaria en un colegio de la localidad de Ciudad Bolívar con unas deficiencias económica y una brecha social de desigualdad inmensa, allí estuve un año. Luego pasé a otro colegio que queda ubicado en la parte más alta de la misma localidad, en la montaña, en los límites con el sector rural de Bogotá, allí estuve durante dos años. El primer colegio era de lata con casas prefabricadas, pero el segundo era un mega colegio con una realidad totalmente diferente, pero con una población muy complicada. De este colegio tuve que pedir traslado por las amenazas de un oficial de la policía. Llegué a un colegio de la localidad Rafael Uribe Uribe como Orientador Escolar. En este colegio estuve cinco años y medio como Docente Orientador y año y medio como Docente Coordinador en encargo. Luego presente el concurso para Coordinador y ahora trabajo como Docente Coordinador en propiedad en un colegio de la Localidad de Usme, en esta institución llevó cinco años.

El contexto socioeconómico del actual colegio es muy variado, tenemos estudiantes de estrato uno y rural incluso, hasta estudiantes de estrato tres que viven en los conjuntos residenciales ubicados al lado del colegio. Dentro del mismo colegio hay una brecha socioeconómica grande, he podido ver casos de estudiantes que viven en la pobreza absoluta y otros que tiene más comodidades. Culturalmente existen unos patrones muy establecidos, estudiantes cuya filosofía es la del mínimo esfuerzo, una falta de horizonte y de proyecto de vida, en donde se impone la cultura de lo fácil, de lo instantáneo, del placer. El colegio trata de cambiar estas visiones, logrando que muchos estudiantes salgan de su bachillerato con inquietudes y ganas de salir adelante construyendo su proyecto de vida.

Otro aspecto que marca este contexto sociocultural es la situación de violencia. Desde mi experiencia, no es lo mismo el conflicto que se generaba en el colegio de Ciudad Bolívar que el generado en el colegio de Usme. En ambos contextos está presente el microtráfico que conlleva unas dificultades por el consumo, creando bandas o pandillas, que si se suma a los conflictos propios de la adolescencia genera una situación de violencia como único medio para solucionar los problemas. A este respecto, hemos avanzado bastante en el colegio en la formación del estudiante en cuanto resolución pacífica de conflictos, en cuanto al reconocimiento de su propio ser y del otro. Falta mucho, pero se ha logrado

disminuir muchas situaciones conflictivas, pero todavía se presentan, pues algunos estudiantes no solo consumen drogas, sino que también las distribuyen y portan armas blancas. Espero que las nuevas generaciones puedan enfrentar y resolver mejor los conflictos con toda la apuesta que estamos haciendo en el colegio, a través de los “Centros de Interés”⁸⁸⁰ en deporte, artes y ciencias. De esta manera esperamos que los estudiantes puedan fijar su mente más allá del simple hecho de pertenecer a un grupo o pandilla que les da estatus y poder.

La experiencia más fuerte de violencia la viví en el colegio de Ciudad Bolívar, porque allí las cosas eran a otro precio. En el colegio de esta localidad se encontraban en un mismo salón estudiantes hijos de personas desplazadas por la violencia armada y otros estudiantes hijos de reinsertados paramilitares o de la guerrilla. Esa experiencia genera una lectura muy diferente a la habitual del conflicto urbano de los jóvenes, que es una cuestión más territorial en donde el microtráfico está presente, pero más en un contexto de consumidores. En el colegio de Ciudad Bolívar era otra cosa, pues algunos estudiantes pertenecían a una pandilla para sobrevivir, en relación con el microtráfico no solo eran consumidores, sino que algunos estudiantes hacían parte de la cadena productiva en donde estaba involucrada su propia familia. Tuve experiencias de cursos en donde se encontraban un estudiante y el hijo del enemigo de su familia, porque algún miembro de su familia había matado al familiar del otro estudiante y ambos estaban en la misma aula de clase. El ambiente era muy tenso. En este contexto hablar de derechos era una cuestión casi que utópica, porque comprender qué es un derecho era muy difícil para ellos. Para ellos un derecho es que me den un mercado, que un político venga a entregar útiles escolares. En este contexto se vive mucho maltrato a la niñez, prostitución infantil y otros factores que hacen que la situación de violencia sea muy grave.

Como directivos docentes también violentamos a los estudiantes y a los docentes, sobre todo, cuando queremos a ultranza que las cosas funcionen, entonces le exigimos al maestro sin conocer o comprender sus circunstancias o las de sus estudiantes. La posición del directivo docente debe ser la de mediador cuando hay conflictos entre estudiantes, padres de familia y docentes. Por ejemplo, en esta situación de pandemia cuando hacemos lo mínimo que nos corresponde estamos violentando a los estudiantes. Hay niños que me

⁸⁸⁰ Los Centros de Interés, son un método pedagógico basado en los intereses de los estudiantes, que permite desarrollar contenidos o temáticas en función de sus necesidades. Normalmente se realizan como actividad extracurricular y su participación es voluntaria.

escriben —Profe estoy desesperado, no sé qué hacer, no entiendo, no puedo, yo me voy a retirar, voy a desertar, no entiendo qué me piden o escriben los profesores—. Venimos de una escuela que no lee y en estos momentos de virtualidad estamos obligando a que el estudiante lea y no invitándolo a que lo haga. Queremos que los estudiantes den lo máximo en mi asignatura, pero no los estamos formando para la vida. El modelo del colegio es sociocrítico, se potencia la creatividad, se centra en el ser humano, un discurso muy bonito, pero que se puede quedar en solo un discurso.

Otra forma de violentarnos dentro del colegio es el no confiar en el colegaje entre compañeros. Por ejemplo, cuando se tienen que hacer las programaciones, muchos docentes trabajan de manera individualista, cada uno por su lado a pesar de ser de la misma área. No sabemos trabajar en equipo. También desde coordinación se ha planteado que, en este tiempo de virtualidad de la educación por causa de la pandemia, para flexibilizar se realice una guía en conjunto, para integrar los conocimientos, pero algunos docentes me dicen —no, yo prefiero trabajar solo o yo no trabajo con el otro compañero— y se atomiza la educación porque no se confía en el otro y no se quiere trabajar en equipo. Con estas actitudes también violentamos, porque estamos privilegiando nuestra comodidad o bien particular, pero sí le exigimos a los estudiantes trabajar en equipo o en grupo, pero como docentes no lo hacemos. Esta es una forma de atropellar y violentar la institución y el modelo pedagógico del colegio.

En todos estos años de experiencia docente mi actitud ante los conflictos ha ido cambiando. Cuando empecé en el Distrito como docente tenía muchas expectativas y ganas de hacer muchas cosas, entonces me peleé con el equipo directivo del colegio, porque a ellos no le gustaba que se hicieran las cosas de manera diferente a la que tenían planteada, así se enfocara con el mismo objetivo y lograra los mismos resultados. Tuve un coordinador académico impositivo, muy decentemente grosero, tomaba decisiones arbitrarias y como docente me sentí atropellado y por consiguiente me uní al grupo que estaba en contra de este coordinador. Llegó un momento en que me di cuenta de que este ejercicio no era sano para la escuela. Tenemos que llegar a un punto de encuentro con quien representa una autoridad, pero también reconocer y potenciar a los maestros que tienen iniciativas o más conocimientos que el mismo directivo docente. Respetarnos entre todos, aún en la diferencia, permite la construcción de un ambiente armónico.

Cuando fui Docente Orientador y pude tomar distancia del aula, comencé a recibir, analizar, valorar y solucionar situaciones diversas que me llevaron a concientizarme de la necesidad que tenemos como educadores de respetarnos en la diferencia. Nunca podemos partir del irrespeto porque este genera violencia. De igual manera, di mayor importancia a ser ejemplo, pues si yo predico, pero no aplico o irrespeto para imponer mi voluntad, así tenga la razón, no voy a liderar ningún proceso. El conflicto que se genera en este ejercicio del poder se puede solventar en la medida en que yo respete y de ejemplo.

Praxis intersubjetiva de reconocimiento docente

Como docente me siento reconocido, porque en el colegio hay respeto hacia mí como persona y como profesional. Soy consciente que en Colombia no hay mucho reconocimiento hacia el docente, no solo por el factor salarial sino por el menosprecio de su labor como agente de cambio social. Por mi parte, me siento reconocido por el respeto que recibo de los padres de familia, de los estudiantes y de los docentes. Con la única excepción que se produce, a nivel discursivo, en las asambleas o reuniones docentes, en donde se critica o menosprecia la función que realizamos los directivos docentes.

En mis otras labores como fotógrafo y como músico la gente me pregunta —y usted ¿qué más hace? — y yo les digo que soy coordinador de un colegio y se maravillan y me reconocen esta labor, pues dicen —qué chévere un coordinador que le guste la música o la fotografía— y me comienza a indagar sobre el colegio, sobre los estudiantes, sobre cómo me va, sobre qué piensan porque yo haga rock. En fin, esto me hace sentir reconocido por mi labor docente, y agradezco mi profesión trabajando responsablemente.

En ocasiones esta labor es dura, sobre todo cuando se siente la falta de reconocimiento o el menosprecio de algunos sectores del Estado. Pero esto es porque el país administrativamente es un desorden, esto lo he experimentado muchas veces cuando acudo a las entidades estatales para resolver alguna situación del colegio y no responden adecuadamente, ahí veo la falta de reconocimiento a nuestra labor educativa. La escuela no es reconocida en su totalidad, cuando docentes, padres de familia, estudiantes o directivos necesitan una atención, más allá de la asistencial o de la manutención, y las entidades del Estado no las atienden. Una escuela no es reconocida porque les dé comida a los estudiantes o porque tenga una sala llena de computadores, como tampoco hay un reconocimiento real a los docentes porque se les mejore su nivel salarial.

Considero que hay dos niveles de reconocimiento: el primero, el del contexto inmediato, de las personas, padres de familia, estudiantes, docentes y compañeros que se siente en la manera como se expresan, como habla contigo, como acatan tus recomendaciones y; el otro nivel es el administrativo estatal en donde se falla mucho, porque no hay un proyecto de nación claro en Colombia y eso permea a todas las profesiones, a las cuales no se les reconoce en su verdadero valor.

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—. En este colegio los docentes dábamos mucho de nuestro tiempo, salíamos tarde porque implementábamos “Centro de Interés” para los estudiantes dentro del colegio en las tardes, siendo docente de la jornada mañana. Hacíamos recolectas para los estudiantes o para dar regalos a los niños en navidad. Un compañero del colegio era padrino de un niño cuya familia entró en desgracia por el cáncer de una de nuestras estudiantes. Allí nos involucramos hasta esos niveles por el fervor que tenemos hacia la educación, por eso nos dolió tanto esas pedradas. 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.

El docente del sector público ha perdido también reconocimiento en muchas ocasiones por su mismo comportamiento o por actitudes personales que deslegitiman la labor, pues los docentes somos servidores públicos y esa faceta la tenemos que cuidar y ser ejemplo no solo en el colegio sino también fuera de él. Por ejemplo, yo hago rock y me pongo una peluca para hacer esa parte teatral, pero sin afectar mi ser como docente, por eso utilizo un seudónimo para diferenciar al coordinador del artista. Durante estos años no he tenido conflicto con ningún padre de familia por este aspecto, nadie se ha quejado porque al hacer rock me consideren “satánico” o “drogadicto”, pues mi rol como docente lo tengo muy claro y lo respeto.

El modelo pedagógico del colegio buscar orientar al docente para que, en su libertad de cátedra, en su libertad metodológica y en su praxis pedagógica construya conocimiento con sus estudiantes desde una pedagogía crítica. Por ejemplo, los docentes pueden pensar que como directivo docente quiero coartar su libertad de cátedra simplemente por recordarles que el modelo pedagógico del colegio se rige por una criterios y principios

para la evaluación de los estudiantes. Algunos docentes afirman que esos criterios de evaluación fueron impuestos y no consensuados, desconociendo los rudimentos teóricos, las construcciones sociales y el respeto por la historia de la institución. En ocasiones como docentes pensamos que como el colegio es público podemos hacer lo que queramos y no pasa nada. Pero como somos de carácter público no podemos escudarnos detrás de la libertad de cátedra ante un reclamo de un padre de familia o una tutela por un procedimiento mal realizado, para eso en el colegio hay un modelo pedagógico, hay un sistema de evaluación, existe un debido proceso, hay un conducto regular y un Manual de Convivencia que tenemos que seguir, todos ellos consensuados y aprobados por el Consejo Académico de la institución.

Esto también pasa con referencia a las pruebas estandarizadas o pruebas Saber Icfes, porque se quiera o no, se nos mide tanto al colegio como a los docentes por medio de ellas. En el colegio las pruebas estandarizadas son importantes para contextualizar, para hacer un diagnóstico y para el ingreso de la educación superior, pero no son el todo, porque se privilegian otros aspectos como son el proyecto de vida y el emprendimiento. Pero, no puedo negar que con respecto a este tema la presión es alta. El problema radica en que en el colegio planeamos de una manera, enseñamos de otra manera, muchas veces en nombre de la libertad de cátedra, y evaluamos de una manera totalmente diferente y no de acuerdo con los estándares que se nos piden. Por ello, considero que tenemos que dar un salto de un currículo atomizado a uno enfocado en campos de pensamiento, un currículo más integrado y flexible. Mientras exista esa desincronización vamos a seguir teniendo malos resultados.

Con referencia a la evaluación de desempeño docente, considero que depende mucho de quien la haga y como la haga. Estoy de acuerdo que se debe hacer una evaluación del trabajo realizado. He tenido evaluaciones en la cuales simplemente me decían que todo estaba bien y no me retroalimentaban ningún aspecto de mi desempeño laboral, dejando la nota que yo me había puesto. Esa no es una evaluación. Pero cuando uno se sienta, dialoga, le muestran los aspectos positivos y los aspectos en los que se tiene que mejorar, cuando hay una coevaluación por parte de los compañeros, este sí es un ejercicio evaluativo bien intencionado y constructivo, más allá de la nota. Otra cosa diferente pasa con relación a la evaluación por competencias porque esta evaluación responde más a un ejercicio de intereses políticos y presupuestales. No es una evaluación transparente. Es

una evaluación absurda para ascender, pues, no evidencia la labor ni el tipo de maestro que se es.

Otro aspecto que nos puede deslegitimar o hacer perder prestigio es el conflicto entre el sindicato y el Estado, 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. Como docente pertenezco al sindicato, estoy afiliado a la ADE. Participé en el gran paro del 2007, pero después no volví a participar por la forma poco formativa y muy conflictiva como se exigen los derechos, y por los diversos problemas internos que se han presentado dentro del sindicato. No veo coherencia en algunos aspectos relacionados con los directivos docentes, a los cuales se nos excluye y discrimina, como si el sindicato solo fuera para los docentes de aula. El sindicato estigmatiza a los directivos docentes, cuando debería hablar con nombre propios y no juzgar al equipo directivo al completo. Reconozco que el sindicato ha tenido conquistas muy importantes en la defensa y reivindicación de los derechos de los docentes y de la educación pública, pero considero que su lucha también tiene que contribuir y enriquecer la educación, sobre todo en lo relacionado con la investigación pedagógica, además de renovar el discurso tan confrontativo a uno más formativo sin perder su carácter reivindicativo, pues el sindicato no puede ser la “piedra en el zapato” a nivel pedagógico de la educación en Colombia.

Prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente

El empoderamiento a nivel educativo tiene que ver con varios factores como son el derecho a educar y a desempeñar el ejercicio docente de forma tranquila, con las garantías necesarias para hacerlo, teniendo un lugar digno para trabajar y contando con las herramientas adecuadas para desarrollarlo. En Colombia muchos colegios carecen de una adecuada infraestructura, pero en otros, como en el colegio de Usme, si cuentan con una infraestructura adecuada y con herramientas necesarias, pero saber utilizarlas para el beneficio de los estudiantes es una forma de empoderamiento. Por lo tanto, me empodero cuando hago un buen uso del recurso que tengo para la educación; me empodero cuando respeto mi la labor y respeto a los demás ya sean estudiantes, compañeros docentes y directivos. De esta manera el empoderamiento no es solo algo discursivo sino una praxis educativa marcada por el ejemplo y la acción.

Por consiguiente, considero que el poder que tiene el docente es un extra, como en los superhéroes, que se puede utilizar para construir o para destruir. Los docentes debemos utilizar el poder que tenemos para el servicio, para ayudar a potenciar y a crear. Ese es el empoderamiento que tenemos como docentes, en el rol que nos corresponda estar en el ámbito educativo, como directivo, como docente de aula, como orientador, como rector, como investigador. Es el poder de potenciar al estudiante en un área del conocimiento, enamorarlos, sembrar sueños, esperanzas, ilusiones para que sea un mejor ser humano. Y ese poder debe transmitirse a través del servicio, entendido como garantía de derechos. Me empodero como docente cuando utilizo ese servicio guiando al estudiante, acompañándolo, orientándolo, corrigiéndolo, respetándolo y siendo ejemplo.

Por eso, desde mi rol como directivo docente siempre busco escuchar al maestro, al estudiante, al padre de familia o a mi jefe directo. Analizar constantemente cuáles son las herramientas que tengo para trabajar y hacer uso de ese conocimiento para poder solucionar las situaciones que se me presentan o potenciar los procesos que están en mis manos.

En los diferentes roles que he desempeñado durante mi labor educativa, he adquirido una gran experiencia que me ha hecho madurar. Si comparo como era yo hace diez años a lo que soy actualmente, puedo decir que he cambiado mucho, mis comportamientos son más seguros, tomo mejores decisiones en los temas que me conciernen, he aprendido a decir “no”, porque se lo que puedo o no puedo hacer. Como mi rol tiene implicaciones administrativas comprendo las repercusiones legales de algunas de mis acciones, por eso trato de ser lo más justo y ecuánime posible en ellas. He aprendido a poner límites en mi trabajo para no descuidar a mi familia o a mi salud.

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

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. De esta manera estamos contribuyendo a generar un ambiente más armónico y pacífico dentro de la escuela. Lo mismo pasa cuando un padre de familia entiende porque el proceso correctivo que se le ha hecho a su hijo no es una persecución hacia él, sino un mecanismo para que el estudiante mejore sus actitudes. Con estas acciones estamos educando para la paz. De igual manera cuando formamos a un estudiante para que

construya su proyecto de vida estamos contribuyendo a la construcción de una cultura de paz. La escuela debe constituirse en un escenario de paz por excelencia.

Una de las apuestas que tiene el colegio a este respecto es la Cátedra de Paz, un proyecto que está pendiente de desarrollarse y potenciarse de una manera adecuada, pero que contribuye mediante guías de trabajo a reflexionar sobre la construcción de paz en la escuela. Con referencia a esta Cátedra se debe buscar que el trabajo que se realiza con las guías se visibilice más en el ámbito escolar. Algunas iniciativas que tiene el colegio se alinean con la Cátedra de Paz y Derechos Humanos como son: el proyecto “Hermes” que se enfoca en la transformación pacífica de conflictos empoderando a los estudiantes para ser conciliadores, haciendo jornadas de conciliación y sensibilización, de apropiación simbólica de lo que es el conflicto; el proyecto “Félix y Susana” que trabaja con los niños más pequeños y está enfocado en la restitución de derechos, en prevención del abuso y del maltrato. Pero soy consciente que todas estas iniciativas y proyectos llegan hasta donde nosotros como docentes nos intereseamos y trabajemos en ellas, y no las veamos solo como un trabajo adicional. Pero, sería importante que las “cajas de herramientas” que ofrece la Cátedra de Paz o los proyectos “Hermes” o “Félix y Susana” se pudieran integrar en las distintas asignaturas de una forma lúdica para no verlas como un tema más que quita tiempo a los contenidos teóricos. No dejar estos proyectos solo a las áreas de sociales, de formación humana o a los orientadores, sino replantear estos temas desde otras asignaturas, por ejemplo, ver y tratar los conflictos y la paz desde las matemáticas o desde las ciencias, pues todos los miembros de la comunidad educativa de un colegio somos artífices de la paz.

Existen otras apuestas en el colegio que van paralelas a la búsqueda de una educación para la paz como son los “Centros de Interés” que de manera complementaria ocupan el tiempo libre de los estudiantes y los ponen a pensar desde otra perspectiva. En el colegio se cuenta con una banda de marcha, grupo de música, taekwondo, esgrima, capoeira, en donde los estudiantes desarrollan otras capacidades que construyen paz.

Para todo docente es importante hacer investigación y sistematizarla, pero esta no es una tarea fácil de realizar dentro de las instituciones educativas, pues no tenemos la cultura de la investigación y mucho menos la de sistematizar nuestra práctica docente. Existen

muchas convocatorias investigativas dentro del Distrito, convocatorias del IDEP⁸⁸¹, el premio “Compartir al Maestro”, pero muchas veces nos da pereza ejecutar todos los requisitos que exigen y las dejamos pasar. Otra cosa diferente es cuando nos vemos obligados a realizar la investigación porque estamos realizando una Maestría o una Especialización.

Por ejemplo, yo realice una investigación escolar por medio de un club de fotografía en conjunto con un orientador escolar, con el cual involucramos a algunos estudiantes y potenciamos sus vidas, pero no la sistematizamos. En relación con el proyecto de “Disminución de la Alta Deserción Escolar” en el que estoy involucrado, si hemos sistematizado la experiencia, pero no ha sido una investigación rigurosa.

El docente hoy, en esta etapa que vive el país en la que se busca consolidar una cultura de paz, debe traer el discurso del postconflicto a la escuela de una manera directa, pero sin imponer su forma de pensar al estudiante. Debemos contextualizar la situación que estamos viviendo como país, para ello debemos potencializar espacios dentro del aula y fuera de ella en donde se pueda, no solo ver cómo resolver conflictos internos del colegio, sino trascender a la resolución de conflictos propios de otros espacios sociales. Por ello, es importante dar más espacios de participación en estos aspectos a los gobiernos estudiantiles. El docente debe contribuir a contextualizar y a potenciar la reflexión para que cuando el estudiante entienda lo que ha venido pasando y sigue pasando en el país pueda contribuir a la construcción de la cultura de paz.

Hace un par de años realice una investigación sobre resolución de conflictos, con un docente de matemáticas, para que por medio de acertijos los estudiantes resolvieran conflictos mediante la lógica. Aprovechamos el modelo matemático que se enfocan en resolver problemas mediante la potenciación de operaciones mentales para resolver situaciones que poco a poco íbamos escalando desde el simple conflicto en el patio hasta los conflictos sociales o del conflicto armado. Con este trabajo se generaban debates muy interesantes. Pero soy consciente que para hacer esto se necesita un docente comprometido que vaya más allá del simple temario que tiene que impartir en su asignatura.

⁸⁸¹ El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, busca fortalecer y gestionar la investigación y el desarrollo pedagógico y profesional docente.

No sé si el proceso de paz nos duele más a nivel individual que colectivamente, por eso muchas veces el docente se queda con su opinión. En los debates de la agenda pública de Cabildantes, Personeros, Contralores Escolares no se habla sobre la situación de postconflicto, ni del proceso de paz y por consiguiente no se refleja desde estas instancias nada en el colegio. Otro aspecto que influye es la actitud del actual Gobierno que no le interesa que se hable de estos temas. Por eso, es más fácil seguir haciendo lo mismo, replicando guías de la Cátedra de Paz, pero sin una incidencia real en la construcción de una cultura de paz desde la escuela.

6.5. Coordinador Deiby – Directivo Docente Coordinador

Contexto personal, sociocultural y laboral del docente

Me gusta ser docente. Me he desempeñado en esta labor desde el año 2004, primero de manera informal haciendo trabajo comunitario y luego, desde el 2007 de manera formal en el colegio de concesión (público-privado) “Fe y Alegría”, el cual tenía un énfasis en educación popular. Ingresé al Distrito como docente provisional enseñando en varios colegios del sur de Bogotá, en localidades como Ciudad Bolívar, San Cristóbal y Usme. En el 2010 me vinculé como docente de planta de la Secretaría de Educación de Bogotá y posteriormente, en el 2017 continué mi carrera docente como Coordinador.

Soy licenciado en Matemáticas con una Maestría en Educación con énfasis en Interculturalidad. Actualmente trabajo como Coordinador Académico y de Convivencia en el Colegio Santa Librada de la Localidad de Usme. Al comienzo trabajaba todos los niveles desde preescolar, primaria y bachillerato, pero en el 2019 llegó una coordinadora que se encarga de la primaria.

Como docente siempre busqué trabajar por la paz y la sana convivencia en el aula y en el colegio. Ahora como Coordinador creo que puedo aportar mejor a la construcción de una cultura de paz en la escuela, al tener una visión más amplia de lo que es la convivencia escolar, la resolución de conflictos y del trabajo por la paz. En los colegios apostamos mucho por la convivencia escolar para mitigar las situaciones conflictivas que se presentan, pero considero que lo más importante en este momento es trabajar en la prevención, pues el gran error en el que hemos incurrido es trabajar por la convivencia cuando ya las situaciones están desbordadas.

El colegio en el que laboro actualmente está ubicado en Usme, una localidad urbana, pero que también cuenta con un sector rural. El colegio está muy cerca del “Puente de la Dignidad” un lugar que ha sido epicentro del estallido social que ha vivido Bogotá y Colombia en el primer semestre del año 2021. Este lugar es una zona en donde se concentran muchos de los jóvenes del sector para tomas pacíficas, culturales y artísticas en el contexto de la manifestación social, pero desafortunadamente han sufrido mucha represión por parte de la fuerza pública contra ellos, por los constantes bloqueos.

Usme es una localidad que fue anexada a Bogotá cuando se declaró la Capital como Distrito Especial. A partir de esa fecha ha vivido un desarrollo urbanístico elevado. Los estudiantes del colegio son de estrato socioeconómico dos. El colegio se caracteriza por ser el más antiguo de la localidad, empezó siendo una escuela, cuyo terreno lo aportó la comunidad, lo mismo que la gestión para su construcción. Fue remodelado en su planta física en el 2018. Es una institución pequeña que ha ido creciendo, pasando de ser una escuela primaria a una institución, que poco a poco va abriendo más cursos de bachillerato y media.

Llegué al colegio en el 2017, después de una audiencia pública en donde tenía que escoger institución educativa para ser coordinador. En esa audiencia me recomendaron que no escogiera esta institución, porque se había presentado un problema de convivencia difícil, cuando en medio de una situación conflictiva la coordinadora sufrió un *shock* nervioso, estuvo hospitalizada y falleció. Esta situación conllevó cancelaciones de matrícula a estudiantes, lo que generó muchas amenazas hacia los docentes, hasta el punto de que algunos de ellos tuvieron que pedir traslado de colegio por esta situación.

Al llegar a este colegio me encontré con una situación muy tensa, no había Rector, muchos docentes se habían trasladado y la situación de convivencia no era la mejor, lo que me hizo pensar mucho si continuar como coordinador o volver al aula, opción que tenía al estar en periodo de prueba, pues valoro mucho mi paz mental. Decidí continuar y al final de ese año se pudo mejorar bastante la situación convivencial, gracias a la colaboración y empeño de todo el equipo docente.

También contribuyó a este respecto el apostarle al proyecto SIMONU⁸⁸², en el cual está involucrado el colegio. En este proyecto se involucra a los estudiantes, que han podido participar a nivel local y distrital, para defender sus posturas y planteamientos en temas de resolución de conflictos y medio ambiente entre otros, ante la situación que nos afecta por la explotación minera que tiene la localidad y el relleno sanitario próximo al colegio. Igualmente, el trabajo realizado desde la Cátedra para la Paz, iniciativa que surgió como producto de los diálogos de paz y que para su implementación el Ministerio de Educación Nacional ha desarrollado cartillas y módulos de trabajo, en los cuales nos hemos basado para organizar el plan de estudios de Cátedra para la Paz. Al hacer esta reestructuración al plan de estudios fusionamos las asignaturas de Ética y Cátedra para la Paz, pues nos parece que es muy pertinente trabajar el aspecto ético con el tema de la paz. Estas iniciativas han fortalecido la convivencia en el colegio. Esto ha contribuido a construir una convivencia escolar pacífica, la cual es muy frutífera y satisfactoria para la institución, después de un año 2017 muy agitado.

Frente a los conflictos que se presentan en el colegio busco que se haga seguimiento, pues cometemos el error, en muchas ocasiones, que por falta de un buen seguimiento dejamos que problemas pequeños se conviertan en grandes problemas. Si una situación de conflicto no es bien manejada trasciende y se involucran no solo los estudiantes, sino también las familias. Por eso busco llevar el proceso para solucionarlo por medio del diálogo. Desde la Cátedra de la Paz se ha insistido en mirar y velar siempre por las víctimas del conflicto, pues la justicia en Colombia estaba más centrada en el victimario para asignarle un castigo para que no lo volviera a hacer y para que sirviera de ejemplo para los demás. Las tendencias actuales se centran más en la víctima, desde una justicia más reparativa y restaurativa. Por ello, en el colegio trabajamos más en la prevención y cuando se presenta algún inconveniente o conflicto violento hacemos el debido proceso para buscar una solución.

En los colegios, considero que se debe tener mucho diálogo entre el Coordinador de Convivencia y el departamento de Orientación Escolar, pues muchos de los problemas que se presentan en el ámbito educativo se pueden prevenir. Muchas situaciones convivenciales se deben a la soledad en la que viven los estudiantes, en donde el colegio

⁸⁸² SIMONU significa simulacro de la ONU, este es el nombre genérico, aunque el Colegio Santa Librada se le denomina SLSONU (Santa Librada Simulacro de la Organización de Naciones Unidas).

es el único espacio de socialización. De esta manera podemos asegurarnos que las dos partes involucradas en una situación conflictiva tengan las garantías necesarias para solucionar sus diferencias.

Praxis intersubjetiva de reconocimiento docente

La labor docente en Colombia es reconocida desde el ámbito académico, se reconoce que el docente está mejor formado, que es competente en su área disciplinar. Este reconocimiento no se ve reflejado a nivel salarial, pues estamos todavía por debajo de muchos profesionales del Estado. Este reconocimiento académico y social, que hemos ido ganando, lo experimenté cuando llegué al Colegio como coordinador. Había mucha expectativa para que como coordinador trabajara en mejorar la convivencia escolar que estaba muy deteriorada por los conflictos que relaté anteriormente. No había Rector en el colegio, por eso la figura de autoridad en el colegio recaía en mí como coordinador. Fue un tiempo duro, pero a la vez gratificante al ver el resultado del trabajo. En un primer momento, al asumir esta responsabilidad pensé en irme del colegio, pero decidí quedarme y asumir los retos a los que me enfrentaba. Y fue el reconocimiento de la comunidad, el diálogo con los padres de familia, con los estudiantes y con todo el equipo docente, lo que contribuyó a mejorar la convivencia.

Como docente me he sentido menospreciado en algunas ocasiones por mi forma de vestir, muchas personas creen que el docente y mucho más el coordinador debe vestir de traje todos los días, estar bien peluqueados, no tener el cabello largo, y yo rompo con esos esquemas. Esto lo he experimentado más hacia fuera del colegio, cuando me presento como coordinador muchas veces no me creen. Igualmente, lo experimento cuando planteo mi postura filosófica ante la vida, porque la educación en Colombia estuvo mucho tiempo en manos del sector más conservador de la Iglesia. Dentro de la institución ha sido diferente, para los estudiantes al comienzo llama la atención mi aspecto, pero luego no genera problema.

Otra cosa es con relación a mi postura política, pues, que un docente participe en los paros y manifestaciones que convoca el sindicato es común, pero no es lo mismo cuando lo hace un coordinador, por ser un Directivo Docente. En las mesas de coordinadores que se establecen por Localidad, se experimenta un desprecio a la movilización social y se considera que el Directivo Docente tiene un estatus por encima de los docentes de aula.

Por eso se discrimina al Directivo Docente que participa en tipo de manifestaciones sociales, pues se considera que él es un representante, no tanto de la comunidad como si de la institucionalidad. Cosa contraria pasa con los docentes y con la comunidad estudiantil, pues ellos aprecian que un Directivo Docente apoye la movilización y la reivindicación de derechos. Por ejemplo, como colegio al estar cerca del “Puente de la Dignidad” hemos realizado varias acciones de acompañamiento y la comunidad reconoce esta labor.

Estando como docente de aula recibí algunas amenazas, pero las supe manejar, pues siempre tiendo a rodearme de la comunidad, porque considero que, si un estudiante me amenaza o se sale de sus casillas conmigo, la comunidad me respalda. Yo crecí en un barrio muy parecido al sector en el que trabajo, por lo que conozco el medio y sé desenvolverme en él. Otra cosa es con relación al estrés laboral que en nuestra profesión es muy alto. Esto se ha evidenciado de manera fuerte durante esta pandemia del Covid-19, pues como docentes y directivos docentes hemos tenido que trabajar muchas horas adicionales y sin los medios adecuados. Como Coordinador tuve un pequeño incremento en la jornada, pero no es comparable con el desgaste que tuvieron que enfrentar los docentes de aula. Ahora en este segundo semestre del 2021, unos estudiantes están volviendo a la presencialidad, pero otros continúan virtualmente, lo que genera una sobrecarga laboral, pues se tiene que garantizar el derecho a la educación a todos ellos.

Un aspecto importante en el reconocimiento docente es con referencia a la evaluación, ya sea la de periodo de prueba, desempeño o la de ascenso que ahora se denomina “Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa” (ECDF). En esta última evaluación no me ha ido bien, pues esta evaluación se maneja con una regla fiscal, lo que le quita su carácter formativo y la convierte en una rifa. Con respecto a la evaluación de periodo de prueba, en ella algunos rectores se aprovechan y abusan de quienes están en este periodo, lo que hace que algunos docentes se sientan coartados en su desempeño. Lo mismo pasa con la evaluación anual de desempeño y mucho más ahora que su calificación se tiene en cuenta en la evaluación ECDF, para ascender o reubicarse salarialmente. Esto hace que los docentes estén más pendientes de esta evaluación en detrimento de su labor educativa.

Como directivo docente en mi evaluación se involucran no solo los estudiantes sino también los docentes. Cuando el evaluador consulta al docente sobre el trabajo del coordinador, ellos son poco solidarios, algunos ven al Directivo Docente como su rival,

como su enemigo, por eso es por lo que muchas veces las instituciones educativas no logran sus objetivos. En mi caso al comienzo fue muy difícil, actualmente ya nos hemos consolidado como un equipo y eso se ve reflejado en la evaluación. La evaluación de desempeño de los docentes la debe hacer el rector, pero hay colegios en los cuales los rectores se la descargan en los coordinadores y eso molesta a los docentes. El coordinador debe apoyar en la evaluación, pero no es el responsable de ella. Estas situaciones afectan la convivencia entre coordinadores y docentes.

Otro aspecto importante en el reconocimiento docente tiene que ver con las reivindicaciones sindicales. Algunos docentes en Colombia somos muy viscerales, buscamos reivindicaciones muy personales. El paro de este año 2021, ha sido el único en el que hemos salido sin tener un pliego de peticiones establecido, pues estaba en construcción y sin una mesa de diálogo con el gobierno, pues fue un paro que no lo iniciaron los docentes sino la sociedad civil, por una reforma tributaria leonina que quería imponer el Gobierno Nacional en medio de la pandemia. En medio de este estallido social, el sindicato docente se unió al paro para no dejar que se impusiera la reforma tributaria, la reforma a la salud y a las pensiones. Muchos docentes no se sumaron al paro porque no había nada específico para el gremio. Finalizado el paro se estableció una mesa de negociación con FECODE que obtuvo sus frutos hace pocos días. Esto hace que muchos, en el gremio docente, cuando se logra algo ven bien la organización sindical, pero cuando no se logra lo que se esperaba comienzan a criticar y a desafiliarse del sindicato; eso paso en el paro del 2015 cuando se aprobó la evaluación ECDF. Pero, a pesar de ello, muchos docentes reconocen la importancia de la organización sindical. La sociedad civil reconoce la labor del sindicato docente, aunque hay sectores liderados por los medios de comunicación y grupos políticos de derecha que denigran de él.

Prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente

Como docente y ahora como coordinador me siento empoderado en mi labor. Soy consciente de que como educadores debemos lograr que los demás miembros de la comunidad educativa se empoderen. Por ejemplo, la construcción de los PEI⁸⁸³ y de los Manuales de Convivencia en las instituciones escolares debe ser colegiada, en ella deben

⁸⁸³ El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es la “Carta de Navegación” del proceso educativo en un establecimiento escolar, en él se especifican los principios y fines de la educación, los recursos docentes y didácticos y el modelo pedagógico de la institución.

participar los docentes, los directivos, junto con los estudiantes, padres de familia, los exalumnos, representantes del sector productivo de la comunidad, pero eso no ocurre. Cuando se inicia el proceso de la reformulación del PEI o del Manual de Convivencia llega solo un padre de familia y algún exalumno. Por eso creo que como docentes y directivos docentes debemos trabajar para que estos miembros de la comunidad educativa se empoderen y asuman su papel dentro de las instituciones. Porque si yo estoy empoderado y el otro no lo está, no es un buen ejercicio del poder y eso hace que no haya una aceptación del Manual de Convivencia, ni una implicación en el proceso educativo.

Estar empoderado también significa entender las diversas situaciones que viven los estudiantes y no solo aplicar el Manual de Convivencia. En estos tiempos de pandemia, por la modalidad académica con la que estamos trabajando, hay estudiantes que están de forma virtual y otros presencial. A los estudiantes que están asistiendo presencialmente, con tres fallas injustificadas se inicia un proceso de deserción escolar, si yo me apegó al Manual de Convivencia tendría que cancelar matrícula al 10% de la población aproximadamente. En estas circunstancias, hay que dialogar con los estudiantes para que justifiquen esta situación, si no se puede llegar a una solución con ellos, hablar con los padres de familia siendo claro que esta falta acarrea una cancelación de matrícula, pero estando abierto a entender la situación que afrontan las familias y el contexto que han tenido que vivir.

En estos aspectos es cuando se puede contribuir a que se empoderen tanto estudiantes como padres de familia, para que conozcan el Manual de Convivencia, y si no están de acuerdo en algo mostrarles que pueden participar en su transformación, mediante los Consejos Estudiantiles o en los Consejos de Padres para reformularlo.

Siempre intento dialogar con los estudiantes. Como docente fui muy cercano a ellos, en el sentido de hablar con ellos de cosas tanto académicas como personales. Ahora como coordinador, al ser una figura de autoridad en el colegio soy un poco más serio, ya no hago tantas bromas. He tenido un cambio de actitud a nivel personal y se nota en el trato con los estudiantes, que es cordial pero serio. Lo mismo me sucede con los docentes, con ellos tengo un trato cordial, hablamos de temas de trabajo, pero de temas personales hablamos muy poco. En este aspecto hay que lograr un punto de equilibrio. Yo estoy en ese trabajo por mi forma de ser; creo que lo que más contribuye a la construcción de una cultura de paz en el ámbito escolar es saber que soy una persona cordial pero no alguien

permisivo o que acolita situaciones. Hay que dejar siempre los puntos claros desde un principio, para poder de esta manera asumir los conflictos y darles la solución más adecuada.

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

En los colegios existe un Comité de Convivencia el cual tiene entre sus funciones la promoción, la prevención, la atención y el seguimiento de la convivencia en el colegio. Pero muchas veces, tanto yo como Directivo como el mismo Comité de Convivencia, nos quedamos en la atención al conflicto, sin trabajar en la promoción de la sana convivencia, ni en la prevención. Falta muchas veces el seguimiento a estas situaciones, lo que no contribuye a la construcción de una cultura de paz.

Un aspecto importante en cuanto a la educación para la paz tiene que ver con la evaluación de los estudiantes. En el colegio esta evaluación tiene en cuenta el componente socioafectivo de los estudiantes, el cual representa el 30% de la nota, dividido en tres partes: el 10% la autoevaluación del estudiante, un ejercicio que se desea que sea muy consciente por parte de ellos; un 10% para la coevaluación, en la que un grupo de estudiantes evalúa a su compañeros en lo académico y en convivencial, este es un aspecto que se tiene que trabajar mucho en ellos, este aspecto ha generado buenos resultado en el colegio porque va acompañado de una crítica constructiva y una actitud de mejora continua y de autorregulación por parte de estudiante, al ser los mimos compañeros, dentro de un ambiente de respeto los que le hacen ver al otro algunas situaciones y no solo el docente. En la virtualidad esta coevaluación la realizaban los padres de familia. Por último, un 10% para la heteroevaluación que se hace entre docente y estudiante.

Otro aspecto importante en la educación para la paz es el trabajo que se realiza en la Cátedra de la Paz. Yo creo que el docente debe estar consciente de que estamos en una sociedad que avanza hacia la paz, no al ritmo que quisiéramos. Dentro de la Cátedra para la Paz se analiza cómo el país ha estado en guerra desde su fundación hasta el presente, se analiza el contexto para ver cómo esta situación de violencia influye en el día a día de los estudiantes y sus familias. El colegio está en un barrio y una localidad a la que llegan muchas personas desplazadas por el conflicto armado. La violencia que se ve en la localidad es fuerte, producto de las dinámicas sociales y producto de la guerra. Ese análisis se hace en la Cátedra para la Paz y en el proyecto SIMONU, un trabajo que

reconoce las causas de violencia y la manera como repercute en la sociedad, en los estudiantes y en el colegio, como un aporte a la construcción de la paz en Colombia.

Considero que un gran problema que tenemos en este aspecto de la educación para la paz en Colombia es el modelo por competencias. La educación nos enseñó a competir, a ver al otro como un rival, y no a trabajar en equipo, ni a trabajar con el otro. El profesor y matemático Yu Takeuchi de la Universidad Nacional de Colombia, afirma que un colombiano es más inteligente que un japonés, pero que dos japoneses son más inteligentes que dos colombianos, porque mientras los japoneses trabajan para el equipo los colombianos no lo hacen. Por eso considero que, para construir cultura de paz, la educación debe enfatizar más en el trabajo con el otro, para dejarlo de ver como un rival y considerarlo alguien que puede aportar para la propia construcción personal y para la construcción de país.

Un aspecto importante del rol docente es la investigación, pero en los colegios la realizan solo los docentes que están estudiando como un requisito. En los colegios no se dan los espacios para realizarla y los docentes, aunque somos conscientes de su importancia, no investigamos, no tenemos una cultura de investigación, pues cuando hemos tenido que realizar una investigación por nuestros estudios, posteriormente no le damos continuidad.

En este tiempo de posacuerdo que vive el país, creo que como docentes debemos potenciar con nuestros estudiantes una sana convivencia fundamentada en la verdad, siguiendo el ejemplo de lo que se viene trabajando en los tribunales de la Justicia Especial para la Paz y las Comisiones de la Verdad. Porque la escuela colombiana es un reflejo de la sociedad. Construir la convivencia pacífica dentro de las aulas hablando con la verdad, viendo qué de nuestros comportamientos generan conflicto y qué podemos hacer para mejorar. Como colombianos esperamos que los causantes, financiadores y los partícipes del conflicto nos digan la verdad, pero nosotros debemos ser los primeros, que en la escuela fomentemos el hablar con la verdad. Es difícil, porque queremos siempre quedar bien, y reconocer que nos equivocamos, que tenemos que disculparnos con los otros, no es tarea fácil. Pero como docentes debemos trabajar en ello, hacer unos ejercicios de verdad en las aulas, cuando se enfrentan los conflictos, ya sea con dramatizaciones o con ejercicios reales, para que los estudiantes vean que esto puede funcionar si comenzamos por nosotros mismos. La verdad no como un ejercicio dogmático sino como una experiencia de reconocer nuestras equivocaciones, expresar nuestros sentimientos, el

porque de sentimos agredidos y qué nos motivó a agredir al otro. Estos ejercicios contribuirían a construir cultura de paz en la escuela.

La sociedad colombiana tiene un historial de violencias, entre las que se puede hablar de violencia doméstica, violencia psicológica, violencia física. El conflicto armado ha ocupado gran parte del tiempo de los medios de comunicación y las otras violencias no han tenido la atención pertinente. Con los acuerdos de paz el conflicto en el país continúa, aunque con menor intensidad y ello ha generado que otros problemas de la sociedad tengan más atención. Considero que la paz es un derecho, vivir en paz puede generar que esos problemas que estaban escondidos puedan visualizarse mejor y podamos desde la escuela y en todos los escenarios sociales darles un tratamiento acorde. Tengo la esperanza de que las futuras generaciones puedan vivir y sobre todo construir el país en paz que tanto necesitamos.

6.6. Profesora Edna – Docente de Básica Secundaria

Contexto personal, sociocultural y laboral del docente

Me enfoqué en la docencia por interés personal y porque algunos amigos me animaron a tomar este camino. Estudié Filosofía en la Universidad Nacional de Colombia y hace varios años inicié una Maestría en Historia en la misma Universidad, la cual no he terminado. También realice el Diplomado en Pedagogía que nos exige la Secretaría de Educación para los que nos somos licenciados. Considero que la principal labor del docente es enseñar, por eso trato de hacer mi trabajo de la mejor manera posible y ser un buen ejemplo para mis estudiantes.

Comencé a trabajar como docente provisional en un colegio de la Localidad de Suba y ahora estoy trabajando en una Institución Educativa Distrital de la Localidad de Usme. Dicto las asignaturas de Ciencias Sociales, Ética y Religión en los grados sexto y séptimo, con niños entre los 11 y los 15 años. El colegio en el que estoy actualmente es un colegio de Inclusión, en donde atendemos estudiantes sordos y con diversas discapacidades. Los estudiantes son de estrato uno y dos con muchas limitaciones económicas.

En el ámbito escolar he visto la influencia del contexto social, marcado por la violencia y el conflicto, en las actitudes y comportamientos de los estudiantes. La violencia está

presente en los hogares, es el ejemplo que los muchachos reciben y que tratan de replicar en el aula. Me ha sorprendido mucho ver estudiantes que juegan con los lápices a apuñalarse unos a otros, ese tipo de “juegos” tiene para ellos un cierto encanto. Por eso, cuando trato de mostrarles otras realidades y busco orientarlos hacia otros escenarios no he encontrado mucha receptividad, pues la manera que han aprendido para solucionar sus dificultades es mediante la violencia. Recuerdo una experiencia que viví en el colegio La Gaitana. Un par de niñas de octavo grado de bachillerato se enfrentaron en una pelea a las afueras del colegio, cada una con su grupo de amigas, por un comentario realizado por una de ellas en Facebook. En este hecho un docente que intentó reportar la situación fue amenazado por lo que tuvo que pedir traslado de institución.

Ante las situaciones de conflicto, lo primero que hago es tratar de comprender las razones por las cuales se generó la situación y hacer pensar a las personas si esa era la forma de reaccionar o la respuesta adecuada para solucionarlo. Me cuestiona mucho ver que los niños están acostumbrados a la rudeza, al maltrato, al grito. En muchas ocasiones, solo cuando se recurre a este tipo de recursos ellos atienden las indicaciones que se les dan. Veo que los estudiantes reciben mensajes contradictorios, por un lado, el colegio busca que reaccionen de manera pacífica y, por otro lado, su medio social, familiar o lo que ven en la televisión los inducen a reaccionar violentamente. Por eso, cuando yo le digo a un estudiante que debe recurrir al diálogo, calmarse, analizar las cosas y pensar antes de actuar no lo comprende, porque en su medio no es la forma de reaccionar. Más bien, ellos saben que esa no es la manera de resolver las cosas, pero lo que han visto o han aprendido en su contexto familiar los ha condicionado a reaccionar de una manera diferente. Es más, en algunos casos, ellos 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.

Por otra parte, lamentablemente también la escuela genera estas situaciones. Algunos docentes no son el mejor ejemplo para los estudiantes. Por ejemplo, en el colegio en el que trabajaba anteriormente, los estudiantes escuchaban cómo una docente se refería de forma despectiva de otra docente y los incitaba a tratarla mal, a ir en contra de ella. Esto me hace reflexionar hasta qué punto estamos formando personas que construyan la paz o estamos involucrando a los estudiantes en rencillas personales. Entre docentes se ve mucho la envidia, la rivalidad, el deseo de opacar el trabajo del otro. De esta manera, el

trabajo que hacemos por construir ambientes de paz en los colegios se ve opacado por las dinámicas negativas que algunos docentes establecen dentro de la institución.

Praxis intersubjetiva de reconocimiento docente

En mi labor docente no me he sentido reconocida. Yo hago lo que me corresponde de la mejor manera posible, pero soy consciente que no he tratado de ir un poco más allá. No estoy involucrada en ningún proyecto, ni liderando alguna iniciativa, pues no he querido hacer nada adicional a mi labor académica, porque por distintas circunstancias personales no me ha interesado, ni lo he intentado. Creo que un caso así el reconocimiento cabe, pero no lo he experimentado. En mi labor diaria, con mis estudiantes tampoco lo percibo. Yo procuro mantener una buena relación con ellos, pero no he notado ningún gesto de valoración hacia mi labor.

Por otra parte, sí he tenido experiencias de menosprecio a mi labor, sobre todo por comentarios denigrantes hacia las asignaturas que enseño. Cuando impartía la cátedra de filosofía recibía comentarios despectivos como —eso de la filosofía para qué sirve, eso no da plata, no nos va a servir para nada, eso es una bobada—. Igualmente, me ha sucedido con relación a la asignatura de Educación Religiosa, en donde he recibido todo tipo de menosprecio de los compañeros docentes que me dicen, que estoy adoctrinando a los niños, que les estoy llenando la “cabeza de cucarachas” y por más que les muestro cuál es mi perspectiva desde la que oriento esta asignatura no dejan de criticarme o rechazarme. Por ejemplo, el año pasado dictaba Ética y Religión en grado sexto y trabajábamos en equipo con la docente de Sociales, ella un día hizo un comentario, que me hizo pensar que mis asignaturas eran menos importantes que la de ella. En el caso de ética, he percibido que muchos docentes ven esta asignatura como la materia de “relleno”, la que proporciona la posibilidad de completar su carga académica. Una profesora me dijo un día con desdén, que eso de dictar Ética era simplemente hablar de algún “valorcito” y ya. Pero lo que más me ha ofendido con relación a mi labor, fue durante un Consejo Académico, en el cual presenté el caso de una niña que no había aprobado mi asignatura, a lo que el Rector del colegio me dijo, —pero eso que usted enseña no sirve para nada—.

Estas situaciones han afectado mi salud. Salí del anterior colegio solicitando un traslado, pues durante el 2018 y parte del 2019 estuve casi todo el tiempo incapacitada. Mi caso

fue estudiado y se me concedió un cambio de nombramiento. Mi nombramiento en la Secretaría de Educación era como docente del área de Filosofía y me dieron la posibilidad de cambiar al área de Ciencias Sociales. Las dinámicas del colegio en el que estaba eran muy difíciles, tenía sobrecarga laboral, dictaba filosofía, ética, religión y sociales; estaba prácticamente presente en todos los niveles del bachillerato y además de esta situación se me presentaron otras circunstancias en el colegio que afectaron mi salud. Me trasladaron y llegué a este nuevo colegio en donde he estado mejor, me he sentido más tranquila, pues el ritmo de trabajo es más sosegado.

Esta situación, también la he experimentado en las evaluaciones de desempeño. Por ejemplo, en el colegio anterior la evaluación fue trágica para mí, pues el rector determinaba quienes aprobaban y con qué nota, sin ninguna retroalimentación. Basado en la percepción o en la relación que cada docente tenía con él o con sus coordinadores, quienes son los encargados de realizar la evaluación atendiendo las indicaciones que el rector les proporciona previamente sobre cada uno de los docentes. La evaluación es un ejercicio muy subjetivo por parte del rector, porque a algunos docentes les pide evidencias y a otros no. Por eso considero que no es justa la calificación que se recibe en este tipo de evaluaciones. En la última evaluación ya estando en el nuevo colegio me fue bien, pero hay aspectos que considero que no son observados, pues se vinculan con apreciaciones muy subjetivas, o simplemente no logran captar en su totalidad la esencia de la labor que se está llevando a cabo.

No me he presentado a la evaluación de ascenso. Estuve trabajando como “Par Evaluador” de los videos de los docentes que participaron en ella, y el panorama que observe fue bastante perturbador en algunos casos. En los videos se ven buenos docentes, con los cuales uno se emociona al ver sus prácticas educativas, pero hay otros en los que no se ve compromiso. Este trabajo me hizo valorar mucho más las experiencias de docentes que están trabajando en zonas difíciles y aisladas del país, y que ejercen su labor sin los medios adecuados, pero con mucho amor por la profesión.

En otro sentido y sin ánimo de generalizar, considero que otro factor que incide en el desprestigio de nuestra labor docente es el relacionado con el sindicato. Algunos profesores, que están vinculados al movimiento sindical y lideran estas actividades dentro de los colegios, no tienen credibilidad para mí, puesto que no son coherentes. Por ejemplo, la docente que hablaba mal de su compañera delante de los estudiantes es la líder sindical

del colegio. Para ella, todo docente que no esté de acuerdo con ciertas iniciativas, o que simplemente no participa en las actividades sindicales, en las marchas o los paros, era considerado un enemigo. Observo mucha incoherencia de docentes que salen a luchar por una educación de calidad y que su trabajo en el aula deja mucho que desear. Algunos docentes que están en el sindicato tienen la tendencia, sobre todo en tiempos de paro, de atacar y denigrar a los compañeros que no participamos. Eso me parece incoherente, pues ellos son los que más promueven el derecho a la diferencia, el derecho a la libertad de expresión y son los primeros que van en contra de todo ello. Es más, en muchos casos, quien posee una postura diferente es rechazado, relegado y atacado.

Esta experiencia la he vivido en las tres instituciones en las que he trabajado. Recuerdo que cuando estaba de docente provisional, para el paro del 2015, quisimos vincularnos, pero la rectora no lo permitió, y por eso nos quedamos en el aula. Cuando regresaron los demás docentes, al finalizar el paro, nos reprochaban mucho diciéndonos que éramos unos provisionales arrodillados, cuando nuestras circunstancias eran diferentes a los docentes de planta. Por eso, ahora que estoy nombrada en propiedad procuro mantenerme al margen de estas actividades sindicales, porque considero que con estas formas de lucha no se alcanzan grandes logros para la educación. Pero respeto a los que desean participar y pido que se respete mi posición.

Prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente

Yo me siento empoderada, porque tengo las capacidades para enseñar, aunque no poseo las herramientas pedagógicas que les brindan a los licenciados durante su formación profesional. Procuro hacer mi trabajo de la mejor manera, sin embargo, esto no quiere decir que no pueda ejercer mi labor con más empeño o con más esmero. Siempre existirá algo que se puede mejorar y uno debe procurar perfeccionar su labor. A veces quiero hacer más de lo que realmente logro, siento que tengo mucho por decir y que puedo mostrar algo más como docente, pero los ritmos de los estudiantes no lo permiten. Por ejemplo, cuando llego a trabajar con un curso y me doy cuenta de las falencias que tienen los estudiantes para hacer ciertas actividades o comprender ciertos temas, eso ya me limita. Ante estas situaciones tengo que sintonizarme de otra manera para solventar esas falencias y poder trabajar lo que pretendía enseñar.

En el colegio, al ser de inclusión, tenemos población sorda y en algunos casos es frustrante enseñar. Yo estaba acostumbrada a proponer actividades en las que los estudiantes debían leer y escribir constantemente, pero a estos estudiantes no les puedo pedir eso, porque no tienen un nivel de lectoescritura similar al de los demás estudiantes. Pero, siendo honestos, la gran mayoría de los estudiantes no poseen una buena comprensión lectora. Es más, cuando les solicito leer algún texto y les pregunto con respecto a lo que leyeron, percibo que no comprenden lo que se les está pidiendo y asumo que esto pasa en gran medida, porque al ser un colegio de inclusión hay que estar a la par con los otros estudiantes, que por su condición no pueden desarrollar algunas capacidades. Ante este panorama tengo que buscar estrategias para llegarles, pero sabiendo que si yo atiendo unos aspectos en unos estudiantes descuido a otros.

Yo creo que el gran peso en las instituciones educativas lo tiene el resultado, lo que hay que mostrar, lo que se pueda escribir en las actas, en los informes, pero no lo que está realmente sucediendo en el aula. Desde que en el papel se vea que hay un índice bajo de pérdida en un grado eso está perfecto, aunque uno sabe que la reprobación debería ser más alta. Como si nuestro trabajo fuera solamente maquillar los resultados académicos de los estudiantes para presentar un panorama que no es real. Esto lo vivo al final de cada año académico, cuando se maquillan las notas para que los estudiantes pasen el año, sin que tengan las capacidades para aprobar, por sus los vacíos y falencias que presentan.

Lo mismo pasa en el aspecto convivencial, aunque tenemos un Manual de Convivencia a la hora de ser aplicado no es efectivo, porque se tiene miedo a las quejas o demandas de los padres de familia. Por ejemplo, en colegio anterior el rector no consentía que se sancionara a un estudiante, pues él hacía lo posible por evitar que se abrieran investigaciones que pusieran en tela de juicio su gestión.

Como docente he tenido que cambiar algunas cosas, principalmente mi perfeccionismo y mi impaciencia. Pues, cuando tenía que recibir trabajos o actividades de los estudiantes que no se ajustaban a mis criterios me indisponía mucho, pero he ido entendiendo que las personas no tienen que hacer las cosas tal y como yo quisiera que fuesen. He aprendido a ser más paciente, pues comprendo que no vale la pena indisponerme por tener que explicar una y otra vez lo mismo, o por tener que lidiar con las excusas de los estudiantes. De nada sirve que me estrese, me indisponga o reaccione de mala manera porque en la realidad no voy a cambiar esa situación. Por ejemplo, cuando empecé a enseñar filosofía,

inicialmente traté de replicar las metodologías empleadas por quienes habían sido mis maestros, pensando que esa era la mejor manera de llevar a cabo esa labor. No obstante, al tratar de implementar esas estrategias, me percaté de mi error. Para mí fue difícil comprender que los estudiantes, tienen otros intereses, otras expectativas y no ven las cosas de la misma manera. En este oficio docente me he encontrado con pocos casos de estudiantes que realmente haya sentido que aprovechan el conocimiento, o casos en los cuales yo me haya sentido orgullosa de un estudiante porque resaltara sobre los demás o haya notado un impacto más profundo en él por mis enseñanzas.

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

En cuanto al trabajo sobre cultura de paz, en el colegio en el que estoy no se está realizando nada. No veo que el proyecto de Democracia esté haciendo algo, ni el de Derechos Humanos. En el colegio anterior lo que se hacía con referencia a la cultura de paz, era unas lecturas reflexivas a los estudiantes por parte del proyecto de Derechos Humanos, también se hacían actividades en la Semana de la Paz, como conferencias sobre las consecuencias del conflicto armado, y algunos bailes que, desde mi punto de vista, no estaban directamente relacionados con los objetivos que se deberían alcanzar a través de la semana por la paz.

Parece que hoy en la escuela todo el mundo quiere apuntarle a la paz y ese tema se ha convertido en un cliché —se crea el baile para la paz, el proyecto ambiental para la paz, las TICs para la paz, la izada de bandera por la paz, etc.— pero no se justifica bien lo que se quiere hacer y por consiguiente no se transforma nada. Nominalmente la Cátedra para la Paz la tiene el área de Ciencias Sociales, pero realmente no veo que se haga ningún trabajo o actividad referente a ella. En el colegio anterior se planteó el tema y se discutió con respecto a quién debían liderar esa Catedra. Finalmente se determinó que el área de Ciencias Sociales asumiría esta labor. De ahí en adelante no se volvió a hablar sobre el tema, ni se notó un esfuerzo real por dar vida a esa cátedra.

El colegio, en que actualmente laboro, apunta en su modelo pedagógico a la formación humana y al desarrollo de valores, pero cada docente trabaja como mejor le parece. No hay nada definido, ni establecido para articular desde esa perspectiva humanista todos esos esfuerzos y proyectos. Ni siquiera un lineamiento claro para formar a los estudiantes en emprendimiento o para enfrentarse al mundo laboral.

Para mí, no es claro cuál es el modelo del colegio, se supone que todos los esfuerzos deben girar en torno a la inclusión por el tipo de población que tenemos. Pero la pregunta que nos hacemos algunos docentes en este contexto es, ¿realmente estamos formando a estas personas para defenderse cuando salgan del colegio? De hecho, siento que mi percepción sobre el tema no minimiza las posibilidades de los estudiantes de inclusión. Todo lo contrario, creo que, a pesar de las dificultades que puedan tener, son capaces de lograr muchas cosas. Son las dinámicas “inclusivas” y la visión de algunas de las personas que están al frente de este tipo de procesos, las que minimizan las posibilidades de estos niños. Observo que no hay un apoyo real desde la institución para que ellos puedan afrontar lo más cotidiano de la vida. Por ejemplo, tenemos estudiantes con discapacidades cognitivas severas y la educación que se le brinda no contribuye a que ellos puedan defenderse por sí mismo en el futuro, sino que los está haciendo más dependientes. El año pasado tuve un caso de un niño de séptimo grado, con un historial clínico particular, y al consultarle a la docente encargada del programa de Inclusión del colegio, sobre la manera de abordar y enseñar a este estudiante ella me respondió —Profe, no se preocupe por eso, aquí lo que nosotros estamos haciendo es simplemente hacerle sentir a él que está logrando algo; por eso no se preocupe por las actividades que haga, lo importante es que el niño sienta que está avanzando y pueda recibir su cartón de bachillerato—. Ante esa indicación que ella me dio yo quede muy sorprendida, pues quería hacer algo para que el niño aprendiera, igualmente les pasaba a otros docentes, pero nos encontramos con barreras tanto institucionales como familiares. Finalmente, tuvimos que validar las pocas actividades que la mamá del niño nos compartió, y ajustar las notas para que él pudiera aprobar el año.

Vale la pena hacer un estudio investigativo de estas situaciones, siempre y cuando no se quede en un documento que se archiva. Como docentes deberíamos hacer investigación, pero veo que algunos esfuerzos que se hacen quedan en el papel, pero no se materializan en las aulas. Para ello falta tiempo, trabajo en equipo, recursos o permisos para hacerlo. Para mí la investigación vale la pena en la medida en que tenga unos resultados palpables, pero muchas veces se queda en el papel.

Por eso como docentes debemos tener la mente abierta, dejar de lado tantos prejuicios para explorar y ver distintas perspectivas, y no encasillarnos en un modelo o ideología. De esta manera podemos mostrarles otras posibilidades y perspectivas de vida a los estudiantes.

6.7. Profesora Gloria - Docente de Preescolar

Contexto personal, sociocultural y laboral del docente

Me desempeño como docente de preescolar en un colegio público del sur de Bogotá. Me considero una persona estudiosa, trabajadora, inquieta por aprender y muy amorosa. Estudié Psicología y Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y posteriormente realicé una Maestría en Educación enfocada en la lectoescritura y la matemática en la Universidad Externado. Con estos estudios estaba destinada a ser técnicamente Orientadora Docente, pero por los estudios pedagógicos elegí ser docente de preescolar.

Mi primer trabajo fue con la Universidad Nacional de Colombia en formación de maestros, esa experiencia me sirvió mucho para irme acercando a las aulas. Ingresé al Distrito en el año 2010. En el Distrito contaba con estabilidad laboral, muy diferente a las otras experiencias de trabajo que había tenido, en donde los contratos eran por cortos periodos de tiempo y enfocados más al ámbito de la formación a maestros. Entré a trabajar a un mega Colegio Distrital, ubicado en la Localidad de Usme, con niños pequeños en el nivel de Preescolar, en la jornada mañana. Al principio me sentía muy perdida, se me exigía cosas que no tenía ni idea cómo se realizaban y no recibí ninguna inducción a la tarea docente que tenía que desempeñar. Pero estas situaciones contribuyeron a que me fortaleciera, sobre todo por el trabajo y relación con los niños, con los padres de familia y con mis compañeros docentes.

Lo que más me marcó durante el tiempo que estuve en este colegio fue el trato recibido, pues, aunque en esta institución hay una alta calidad de docentes, el trato que se nos brinda desde las directivas es un poco duro. En una ocasión me dijeron, cuando hice un remplazo de coordinación —compórtese como coordinadora, no como profesora—, lo mismo pasa cuando compañeras coordinadoras afirman —cuando yo fui maestra—, como si ser docente fuera un rango inferior. Este tipo de comentarios van calando en nuestro ser de docentes, pues no importa cómo trabajes, solo por el hecho de ser maestra las directivas, en ocasiones, te descalifican. En este colegio trabajé durante diez años. Fue una experiencia dura, pero con un gran aprendizaje a nivel personal y profesional.

En este año 2021 estoy iniciando a laborar en un colegio nuevo y es para mí un volver a comenzar. El Colegio Distrital Pablo de Tarso está ubicado en la Localidad de Bosa,

también al sur de Bogotá. Esta institución tiene una forma muy diferente de trabajar con relación a la que se desarrollaba en el colegio anterior. La ganancia que he tenido como docente en este colegio ha sido grande en tranquilidad, en trato humano y sobre todo en respaldo a mi labor profesional. Este colegio no tiene esa lógica policiva y de supervisión, que busca comprobar que estés haciendo tu labor de la mejor manera, sino todo lo contrario, en esta institución se confía en el docente, se piensa todo el tiempo que se está haciendo las cosas bien, por eso no hay necesidad de estar vigilándolo.

En cuanto al socio contexto de los estudiantes pude ver un cambio significativo en el colegio de Usme. Hace diez años las condiciones de los niños eran muy difíciles a nivel económico y social, pero con el pasar de los años y con las transformaciones que se ha venido dando en los alrededores del colegio la población fue cambiando. Pude comprobar que muchas familias estaban más comprometidas con la educación de sus hijos, así tuvieran dificultades económicas; pero también advertí la existencia de otras familias acostumbradas a que las cosas se las solucioné el colegio o el docente. Estas últimas tienen a sus hijos en el colegio no tanto por el interés de su educación, sino por el servicio del comedor escolar o simplemente por un tema asistencialista, por lo que están poco involucradas con la formación de sus hijos. Estas familias tienen la mentalidad de que el colegio es una guardería —tégamelo mientras voy a trabajar—.

El colegio de Bosa, en el que trabajo actualmente, cuenta con tres sedes, yo estoy en la sede “A” que es la sede más pequeña. En esta sede se encuentra preescolar y primaria. Tengo a mi cargo 30 niños, en el anterior colegio solo tenía 25 estudiantes. En el colegio de Usme tenía mucho peso el comedor escolar y su funcionamiento marcaba las rutinas de la labor docente. En el colegio de Bosa solo se recibe un refrigerio y en esta época de pandemia se entrega a las familias un bono de alimentación escolar, el cual se maneja como un beneficio que reciben de la institución y no como una obligación, como sucedía en Usme en donde los docentes teníamos que responder por el buen manejo de los alimentos. En este colegio estos temas dejan de ser tan administrativos para enfocarse más en lo pedagógico.

El contexto del barrio y de muchas familias de los estudiantes del colegio está marcado por la situación de violencia y conflicto social, por eso los niños reflejan lo que ven en sus casas, y reproducen en el aula muchos comportamientos violentos propios del contexto cultural en el que viven. En mi práctica docente me he encontrado con niños que

golpean a sus compañeros porque han entendido que en el golpe está la solución a muchas situaciones, y cuando llegan al aula y no se le valida ese comportamiento entran en conflicto. Por estas experiencias me he enfocado en el desarrollo emocional de mis estudiantes, para conocer y validar sus emociones y enseñarles otra manera de expresarlas.

Por ejemplo, por la situación generada a raíz de la pandemia, en el colegio de Usme nos dimos cuenta de la necesidad de continuar fortaleciendo el desarrollo emocional de los estudiantes, porque los niños estaban sufriendo las consecuencias del encierro y las familias no estaban acostumbradas a estar todo el tiempo con ellos. A muchos padres de familias les tocó mediar la cotidianidad de su casa y su trabajo con las tareas y actividades de los niños, lo que generó muchas dificultades y agotamiento que se reflejaba en el trato que les daban a sus hijos. En este año 2021 se había planeado que el proyecto del Ciclo Inicial se enfocara en el desarrollo emocional y a partir de él se trabajaran los proyectos de aula, buscando maneras de fortalecer estos aspectos en los niños, tan importante en estos tiempos de pandemia en los cuales han subido los índices de violencia infantil.

En el colegio de Bosa, en el primer trimestre de este año vamos a trabajar el tema del desarrollo emocional, por lo que semanalmente se abordará una emoción. En semanas pasadas se trabajó el tema del enojo y de la ira, por eso en mi sesión virtual busqué que los niños pudieran expresar qué cosas les daba rabia, pues algunos de mis estudiantes no están acostumbrados a que estos sentimientos se validen.

Si para los niños es complicado enfrentar los conflictos, para mí como docente ha sido una tarea compleja. Cuando llegué al colegio de Usme era más calmada, callada y siempre evitaba entrar en conflicto, pero cuando me encontraba en medio de una situación conflictiva muchas veces no reaccionaba de la mejor manera. Desafortunadamente, cuando estás en un lugar hostil donde se aprende consciente o inconscientemente a ser reactivo, ese tipo de respuesta se vuelve una costumbre. En el colegio estaba siempre alerta —qué me van a decir, ahora qué hice mal—, eso no era bueno y me generaba mucha intranquilidad, pues todo el tiempo estaba pensando qué había hecho mal o por donde me podían atacar. Con el cambio de colegio el contraste ha sido grande, pues llegué a un lugar mucho más afable y esto ha generado en mí tranquilidad. Aprendí con los años a no quedarme callada ante las situaciones que me parecen injustas, pero también aprendí que tengo que saber expresarme, saber decir las cosas, porque a veces la emoción y la pasión

hacen que se digan cosas sin pensar y sin ser consciente del daño que se puede causar. He aprendido a calmarme primero y pensar, antes de reaccionar y actuar.

Por ejemplo, cuando se produce una agresión entre dos estudiantes tengo que llamarles la atención para que se calmen, posteriormente indagar sobre sus sentimientos, decirles — y ¿tú cómo te sientes si te pegan? —. De la misma manera decirles a los papás —ustedes ¿qué sentirían si es a su hijo al que golpean o agreden todo el tiempo? —. Por ello, ante los conflictos del aula primero tengo que mediar con mi emoción, después hacerle ver al adulto porque no es bueno lo que está haciendo su hijo, pero también tengo que entender al niño y averiguar por qué se está comportando de esta forma, para mostrarle que hay otras formas de manejar ese enojo, esa frustración o esa tristeza que está sintiendo.

Praxis intersubjetiva de reconocimiento docente

En esta labor me siento reconocida especialmente por mis estudiantes cuando me saludan y me expresan su cariño y amor con un abrazo o un beso. El reconocimiento de los niños se expresa de muchas maneras, en querer estar a tu lado, saludarte, darte afecto. Este tipo de experiencias me manifiestan que estoy haciendo las cosas bien. 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 auto cuidarse, que en preescolar es algo básico y fundamental. Ahora que tuve la oportunidad de trasladarme de colegio, pude comprobar el cariño de muchos estudiantes, que estuvieron conmigo a preescolar y ahora ya van en decimo grado; ellos me recordaban y me decían —profe, que lástima que te vayas—. Ese es un gran reconocimiento para mí.

Muchas veces sentí este reconocimiento en el colegio, sobre todo cuando mis compañeros valoraban mi labor y mi liderazgo en el desarrollo de los procesos que emprendíamos en el Ciclo Inicial, o cuando apreciaban mi interés o desempeño académico. Pero, por otro lado, experimentaba falta de reconocimiento a mi labor por parte de las directivas del colegio, sobre todo cuando expresaba conceptos o cuestionamientos sobre algún proceso que estábamos llevando a cabo en el Ciclo, en donde yo tenía el conocimiento por el contacto con los niños o los padres de familia. Para ellos mis observaciones o críticas no eran válidas y las veían como un ataque, pelea o confrontación. Yo he tenido claro que

una cosa es la visión que se tiene desde el aula y otra muy distinta la que se tiene desde una oficina, por eso en muchas ocasiones sentí que las directivas invalidaban o menospreciaban mis propuestas o sugerencias.

Por otro lado, percibo que a nivel social no se reconoce nuestra labor docente y se nos critica fuertemente. Un ejemplo claro de ello lo experimentaba cuando estábamos trabajando presencialmente, se nos criticaba a los docentes diciéndonos que hacíamos constantemente paros, que solo trabajábamos medio día, que teníamos más vacaciones que otros trabajadores. Críticas alimentadas e influenciadas por los medios de comunicación que buscan el desprestigio de la labor docente y de la lucha que venimos haciendo para defender la educación pública y nuestros derechos como trabajadores. Por ejemplo, cuando salíamos a marchar para exigir nuestras reivindicaciones laborales se nos reclama por dejar a los estudiantes sin clases o porque no había quien cuidara a los niños en los colegios. Algunos en esta sociedad tienen la visión de que el colegio es una guardería, y mucho más cuando se hace referencia a los niños de preescolar.

También me he sentido menospreciada por algunos directivos, que piensan que los docentes estamos en un escalón más bajo o no quisimos progresar más. Esto se manifestó claramente, cuando hice el reemplazo de coordinación y me insistían en que no me comportara como una maestra, como si eso fuera un desprestigio. Reconozco que muchos compañeros desde su ser maestros denigran nuestra profesión, cuando no planean, son irresponsables, repiten lo mismo de otros años o se copian de planeaciones de otros docentes.

Me he sentido menospreciada por algunos papás que solo pretenden que sea la cuidadora de sus hijos, también por actitudes displicentes y groseras con mi labor por parte de ellos. Ante estas situaciones de menosprecio he tenido que poner límites y demostrarles con hechos el tipo de maestra que soy, no soy la maestra del chisme, ni la maestra permisiva con los niños. Considero que mi labor no es pelear con ningún padre de familia sino formar a sus hijos y en ocasiones a ellos mismos.

Estas situaciones me han generado mucho estrés y han afectado mi salud. Me incapacitaron en varias ocasiones por estrés laboral. A esta situación se le sumaba el no sentirme respaldada a nivel institucional. Sentía que estos papás podían agredirme verbalmente, desprestigiarme o pasar cartas acusándome, y los directivos respaldaban

más su versión que la mía, pues no me sentía escuchada por ellos. Llegué a plantearme no continuar más en esta institución y pedir un traslado, pues se me incrementó durante esta época la migraña y los dolores de espalda, hasta el punto de que me incapacitaron por un periodo prolongado de tiempo, desde la mitad del curso hasta el final de año. En ese momento vi con claridad que no podía seguir en esta institución, pues no era sano para mí salud mental y física continuar allí, por lo que decidí solicitar un traslado y cambiar de colegio.

Un fenómeno que se resalta durante este tiempo de pandemia, sobre todo con los niños pequeños, es la poca importancia que algunos padres de familia le dan a la educación y formación de sus hijos. Como es el más pequeño entonces no lo conectan a las clases, los padres no sacan tiempo para él, pues piensan que solo se la pasan jugando o consideran que las actividades que propone el docente es una pérdida de tiempo. Esto es un menosprecio a nuestra labor y a la formación de los niños.

Otro aspecto que se nos exige y por el cual se nos mide a los docentes de preescolar, es con respecto a la teoría de que los niños entre más rápido aprendan a leer y escribir es mejor para su educación, sin valorar ni respetar el proceso que hay detrás del aprendizaje de la lectoescritura. Se desconoce el valor pedagógico del juego, del baile, del canto y de la manera diferente como se trabaja la escritura con los niños. Si el docente no está todo el tiempo llenando cuadernos, haciendo planas es como si el niño no estuviera aprendiendo.

Evaluar es necesario y debe contribuir al crecimiento personal tanto de los niños como de los docentes. A este respecto, mi experiencia con la evaluación docente ha sido muy disímil. Por ejemplo, durante la evaluación de periodo de prueba pasé mucho miedo, pues tenía que demostrar con evidencias y con un sinnúmero de carpetas mi trabajo durante ese primer año como docente. Este tipo de evaluación generó en mí mucho ruido y estrés, pues no entendía por qué debía que demostrar y evidenciar cómo había sido mi trabajo durante todo un año, si en ese periodo no había contado con ningún apoyo o acompañamiento a mi labor. Esta evaluación incluía una autoevaluación en el cual traté de ser lo más objetiva y honesta posible con mi desempeño, pero al darme cuenta de que la persona que me estaba evaluando descalificaba mi labor y sin dar ninguna justificación me baja la nota que me había puesto, me pareció un proceder injusto. Como era nueva en el colegio y en el Distrito, me callé y lo único que quería era llorar. Me sentí

menospreciada, pues la rectora nunca se preocupó por conocer mi trabajo, no revisó las evidencias que presenté de una manera respetuosa, juiciosa y responsable. Pero lo que más me dolió y en donde me sentí descalificada y menospreciada fue en su afirmación de —no me parece esa nota que te pusiste, pues no tengo maestras perfectas—. Como pude evidenciar cada año esta era una frase que ella repetía constantemente a muchos compañeros en las evaluaciones docentes. Pero creo que lo que más me duele es que, en este tipo de evaluaciones, se pidan unas evidencias y no se tengan en cuenta para realizar una retroalimentación pedagógica de la labor desempeñada. A este respecto, considero que los cargos directivos en los colegios han perdido su carácter pedagógico y de acompañamiento a la labor docente, no retroalimentan las planeaciones que se les entregan, pues muchas veces no tiene el tiempo por estar ocupados en funciones administrativas.

La otra evaluación que nos aplican a los docentes es la evaluación de competencias, esta ha cambiado en los últimos años, al principio era mediante un examen escrito y actualmente es mediante la grabación de una clase en un video de una hora de duración. Esta modalidad de evaluación por medio de un video no es un ejercicio real ni objetivo, pues no responde a las circunstancias y pormenores de una clase con niños de preescolar.

En conclusión, pienso que la evaluación docente no es un factor de crecimiento personal ni laboral, pues muchas veces el directivo docente, que tiene a cargo este ejercicio, se limita a juzgar o fiscalizar tu labor como maestro sin retroalimentarla de manera pedagógica.

Prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente

Considero que a mí me empodera como docente poder expresar mis puntos de vista y opiniones con criterio y conocimiento frente a lo que implica mi labor. Me empodera poder proponer y tener la posibilidad de ponerme de acuerdo o en desacuerdo con los otros, y tener el derecho a ser escuchada por mi experiencia. Me empodera mi experiencia en el aula, pues ella valida los criterios y las sugerencias que puedo dar ante los procesos que se llevan a cabo dentro de la institución educativa. Me empodera el ser capaz de liderar procesos y proponer cambios para el bien del colegio y de los estudiantes.

El poder que tengo como docente de preescolar dentro del aula es un poder de convencimiento. Porque significa ponerme al nivel del niño y procurar entender sus

emociones, sus reacciones, sus sentires y poner a su alcance lo que necesita para aprender, pero también reconocer sus saberes. Es saber utilizar el poder de comunicarme con ellos y hacerles comprender las normas y los acuerdos dentro del aula y fuera de ella. Con los padres de familia me siento empoderada cuando los escucho y me pongo en su lugar, siendo muy respetuosa y vinculándolos de alguna manera en el proceso formativo de sus hijos. Lo mismo, me siento empoderada cuando puedo orientarlos y darles alguna información que, por mínima que parezca, pueda contribuir o ayudarles a tener una visión diferente del proceso educativo de sus hijos.

Esta labor me ha llevado a autoevaluarme y a replantear algunos aspectos de mi vida para ser mejor maestra. He trabajado mucho el dejar de ser tan impulsiva. Siendo docente de preescolar he aprendido que hay procesos que son lentos, pero a veces se me olvida y veo estos procesos desde la mirada del adulto, desde mi necesidad o desde mi carga emocional; por esto, aprender a ver estos procesos delante de un niño exige un ejercicio de calma, escucha y mucha paciencia. He tenido que aprender a regular primero mis propias emociones para luego poder ayudarles a los niños a regular las suyas. Es una tarea de reconocerse primero para poder reconocer al otro.

Me he sentido empoderada cuando como docente he tenido la oportunidad de liderar algunos cambios dentro del colegio, pero no ha sido una tarea fácil. Por ejemplo, en el colegio de Usme me tomó algunos años ser escuchada y valorada. Mi interés por la organización pedagógica fue importante para la reorganización del Ciclo Inicial del colegio, un ejercicio que se realizó en equipo con mis compañeras docentes. En este aspecto lideré procesos y fui escuchada. Ahora con el cambio de colegio, pienso que tengo que volver a empezar y no sé si seré escuchada de la misma manera. En este momento y más con la virtualidad estoy en un proceso de aprender y reconocer lo que me ofrece este nuevo colegio.

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

En relación con la construcción de la cultura de paz en los colegios existe un ambiente complejo, pues el contexto social en el que están ubicados envía informaciones encontradas a este respecto: por un lado, están los mensajes que nos señalan la necesidad de dialogar y construir una cultura de paz; pero por otro lado están los mensajes de confrontación —cuidado con estas personas; si te pegan o agreden responde de la misma

manera—. Se está luchando con dos informaciones contradictorias. Ante estas situaciones procuro decirles tanto a los niños como a los padres de familia —ponte en el lugar del otro, cómo te sientes cuando te agreden o te dicen algo ofensivo y si no te gusta porque lo haces con tu compañerito—. Por eso, es tan importante trabajar el tema de la resolución de los conflictos dentro de las instituciones educativas y valorar el papel que desempeña el comité de convivencia, para que sus lineamientos se pongan en práctica. Trabajar en el colegio y en el aula por un ambiente más armónico y en paz es muy importante. No solo como una exigencia de un proyecto de paz o una propuesta de la Cátedra de la Paz.

Lo complejo es hablar de estos proyectos en una institución que ha generado desde sus directivas un ambiente y un trato hostil hacia los docentes. Construir un ambiente real de paz, no tiene que ver tanto con los discursos sino con las actitudes, para que se puedan tener diferencias y posturas contrarias, y se valide el derecho a la confrontación y a la emoción. A veces es necesario reaccionar, estallar para lograr un ambiente distinto, pero siempre partiendo de un respeto al docente como persona y como profesional.

Yo trabajo en mis clases a través de la literatura infantil, pues por medio de un cuento se puede poner en los personajes la emoción que ellos están sintiendo. Por eso, considero que los proyectos de paz son importantes, pero tienen que ser llevados a la práctica en la convivencia diaria de los colegios. Por ejemplo, la Cátedra de Paz se ha reducido en el colegio a simples actividades sueltas, pero sin ninguna incidencia en el ambiente escolar. Para mí la Cátedra de Paz, tiene que ver con el manejo y reconocimiento emocional sobre todo con los niños.

Frente a una educación que se ha ido enmarcado en formar en competencias y desempeños a los estudiantes, desde el nivel de preescolar propusimos como alternativa, en el colegio de Usme, enfocar la educación de los niños mediante desarrollos, lo que implicaba ver la formación como un proceso, que el estudiante va alcanzando a partir de sus propias capacidades. Esto implica potenciar cada dimensión que se trabajaba en preescolar, y observar y valorar continuamente qué está haciendo el niño y en qué nivel lo está haciendo. Por ejemplo, es un niño que respeta los acuerdos del aula, yo puedo decir que no lo está haciendo o ver su estado de avance, pero sin pretender comparar quien lo hace mejor que otro, sino potenciando sus capacidades para contribuir a su desarrollo individual. Pero trabajar por desarrollos o dimensiones no ha sido muy bien aceptado, porque hoy se le está dando más valor a la educación técnica que a la humanista, por lo

que implica económicamente para el sistema y para evitar que la gente piense y sea crítica. No estoy de acuerdo con estos planteamientos, porque para mí la educación es mostrar mundos posibles y uno como maestro puede hacerlo.

Por ello es importante la investigación de nuestra praxis docente y depende mucho de cada uno de nosotros como docente poder realizarlo. Yo procuro estar haciendo cursos para enriquecer y cualificar mi profesión. A través del trabajo por proyectos, que desarrollamos en el colegio, he podido investigar e interesarme sobre lo que quieren aprender los niños y cómo mostrárselo de una manera adecuada a su nivel y conocimiento. Pero soy consciente que me falta mayor rigurosidad para tematizar estos procesos. La investigación es fundamental para no quedarse anquilosado en la labor docente, repitiendo lo mismo de manera mecánica. Institucionalmente no hay una política clara para apoyar a los docentes que hacen investigación, lo que he visto es que quien desea investigar lo tiene que hacer por cuenta propia sin ningún respaldo institucional.

Para mí lo más importante que debe tener un docente es su compromiso por la educación de los estudiantes, es el deseo de ser docente y el amor por lo que se hace. Siento que desafortunadamente estar en el Distrito es un riesgo, porque nos acostumbramos a la comodidad que da la seguridad laboral. En estos momentos de postconflicto que vive el país nuestra mayor contribución como docentes es amar lo que hacemos y tener pasión por la formación de las nuevas generaciones. Ser inquietos, investigar, buscar y no quedarse estancados. Creo que yo busqué el cambio de colegio porque ya me estaba comenzado a sentir así, ya no había qué me motivara y tenía que hacer algo que me moviera y me retara. Con la pandemia a todos los docentes nos tocó aprender algo nuevo, un aprendizaje que ha sido duro, pero fructífero. Nuestro reto es amar con pasión la profesión docente y ver todas las cosas que ella posibilita, para mostrarles a los niños la manera de construir un mundo posible y en paz.

6.8. Orientadora Isis – Docente Orientadora

Contexto personal, sociocultural y laboral del docente

Soy Docente Orientadora en un colegio Distrital de la Localidad Antonio Nariño de Bogotá, Tengo nueve años de experiencia en el sector público. Soy licenciada en Psicología y Pedagogía. Al comenzar mi formación profesional quería conocer cuál era

la mejor manera de abordar la educación de los niños, cómo ayudarles, cómo facilitar sus procesos de conocimiento, de pensamiento y de desarrollo integral. En el ámbito público he aprendido mucho sobre la forma de ser garante de los derechos de los niños, teniendo en cuenta la formación humana, el trabajo con familias y la sensibilización de los adultos frente a las necesidades de los niños. Este es mi campo de desarrollo profesional, me gusta mi labor y me siento cada día llamada a seguir enriqueciendo mi formación para poder continuar en el fortalecimiento de esos procesos, en los niños y las niñas, desde la educación.

Mi primer empleo en el ejercicio de mi desempeño profesional fue en el sector privado como educadora. Este empleo me enseñó mucho y motivó mi deseo de continuar en esta línea. Fui docente sombra⁸⁸⁴ de un niño de ocho años, con Síndrome de Down. En ese momento, en las instituciones educativas se estaba iniciando el proceso de una educación inclusiva. A este niño lo recibieron en un colegio privado con la condición de ser acompañado por una docente que le fuese ayudando en el proceso de integración a las aulas. Fue una experiencia bastante enriquecedora, que no duró mucho tiempo, pero me reafirmó en la vocación para el trabajo con los niños y las niñas.

Después laboré en colegios femeninos privados haciendo orientación escolar, enfocada más a los hábitos de estudio, identificación de problemas de aprendizaje y trabajo con familias. Luego me presenté al concurso docente para ingresar al sector público. El colegio en el que laboro está ubicado en el barrio Policarpa, un barrio formado por medio de un movimiento social. Si se retoma la historia de este barrio, se puede comprender la vocación política de muchos de sus habitantes. Los estudiantes del colegio están ubicados en los estratos uno y dos. Las familias se desempeñan en labores de confección y comercialización de prendas de vestir y marroquinería. Otras familias se dedican a las ventas ambulantes. El colegio cuenta con 1.200 estudiantes aproximadamente divididos en dos jornadas. El colegio tiene una infraestructura pequeña y está en medio del barrio.

El colegio está ubicado muy cerca al barrio San Bernardo y lo que era sector del “Bronx”⁸⁸⁵, este entorno social influye en las dificultades de convivencia de algunos de

⁸⁸⁴ Un docente sombra es una figura que ayuda a la integración socioeducativa de niños que tienen dificultades para trabajar por sí mismos debido a su desarrollo psicosocial.

⁸⁸⁵ El barrio del Bronx fue el lugar más peligroso de toda Colombia, donde convivían sin ley narcotraficantes, indigentes, prostitutas y drogadictos, se cometían crímenes tan atroces como el descuartizamiento de personas, el esclavismo sexual, los secuestros, extorsiones y ventas masivas de drogas. Los amos y señores de "La L", como también se le conocía por la forma de las tres calles que

los estudiantes y sus familias. En esta zona, como en muchas zonas de Bogotá, se percibe inseguridad, violencia, agresiones físicas y verbales. Por eso, desde la orientación del colegio se trabaja en la construcción de una convivencia pacífica, apoyados en el Manual de Convivencia y las labores preventivas que realiza el Comité de Convivencia, acompañado de un trabajo con las familias. Pero, mi papel como orientadora está enfocado en la activación de las rutas que tienen estipuladas la Secretaria de Educación, frente a las entidades pertinentes, cuando se identifican situaciones de maltrato intrafamiliar, violencia física, sexual o psicológica. Para los docentes orientadores estas rutas son la carta de navegación para atender este tipo de casos relacionados con situaciones de violencia. Cuando se presentan estas situaciones tenemos que hacer los reportes pertinentes, informar al Comité de Convivencia para que el abordaje se haga de manera institucional y no solo como la labor de un único ente. Por ello, desde mi rol realizo labores preventivas para el manejo de los diferentes tipos de violencia y para mejorar la convivencia.

Personalmente, cuando enfrento estas situaciones me gusta involucrarme, para conocerlas mejor y poderlas visibilizar. Algunos compañeros afirman que involucrarse puede poner en riesgo la integridad personal, pero en mi trabajo yo no tengo temor. Me gusta escuchar a los diferentes actores de la comunidad educativa para poder ver de dónde viene el problema. Algunas situaciones se me salen de las manos por lo que tengo que reportarlas externamente, pero hay muchas otras cosas que se pueden solucionar dialogando. Por eso, no me da temor indagar sobre la situación de los estudiantes, conocer su ámbito familiar, ver su desempeño dentro de las actividades escolares, preguntar a los docentes sobre la visión que tienen de ellos, o a su familia cuando así lo permiten; siempre desde la ética profesional y, la protección y el respeto a los niños. Considero que el colegio se convierte en un catalizador de muchas situaciones y que desde la orientación se puede ayudar a que mejoren dentro de la familia.

Ante estas situaciones, tanto como orientadora y como docente, no estoy exenta sentirme afectada psicológicamente, porque he llegado a conocer situaciones duras de la condición humana que me afectan. Considero que es un acto de responsabilidad personal cuidar de mi salud mental. Por eso, cuando veo situaciones que podrían desbordarme busco el

conformaban "la caldera del Diablo", eran Los Sayayines, una sangrienta banda criminal que controlaba el microtráfico de la zona y las "ollas de vicio" más grandes. Este lugar fue desalojado por la fuerza pública en 2016.

apoyo de un coordinador, del Comité de Convivencia o informo a la rectoría de la situación para no sentirme sola en la labor, ni exponerme a quedar en riesgo. Esto me ha pasado por ejemplo ante padres agresivos, que no están de acuerdo con mi intervención, en donde me he visto obligada a hacer un alto y pedir ayuda o asesoría de otros entes del colegio.

Praxis intersubjetiva de reconocimiento docente

La labor que desempeño como Docente Orientadora no siempre es reconocida, son más las expectativas, demandas y exigencias que se tienen hacia mi cargo, que el reconocimiento que se recibe, pues muchas veces se espera del docente orientador soluciones inmediatas sin tener en cuenta que las problemáticas que se atienden responden a un contexto social complejo. Me siento muy satisfecha porque al interior de la comunidad educativa, con el tiempo y con los méritos de mi propio trabajo, mi voz es escuchada en los diferentes espacios institucionales. En ocasiones, la orientación escolar es una labor muy solitaria, dado que en la atención de los casos es el docente orientador quien maneja los protocolos. Pese a que todo el trabajo se hace en equipo con otros entes de la institución, es el orientador quien hace los reportes externos de situaciones críticas.

En ocasiones mi labor es molesta para algunos padres de familia. Trabajo especialmente con primaria y en este contexto me he encontrado con bastante maltrato por negligencia por parte de los padres de familia o cuidadores. A ninguno de ellos les gusta que les diga o indique que están faltando a su función de padres, o les recuerde aspectos como —tengan cuidado con su hijo que le falta tal cosa; es que es deber suyo garantizar esto; por qué no lo tiene afiliado a una EPS; por qué no le revisa el absceso que tiene en la boca hace seis meses—, estos comentarios o sugerencias no son bien recibidas, al contrario, son rechazadas o tomadas con apatía. Aunque muchas veces las respuestas que recibo de los padres no me gustan, el reconocimiento lo encuentro cuando algunas de estas situaciones mejoran o se modifican algunos comportamientos o actitudes hacia los niños.

Como Docente Orientadora hago trabajo grupal de prevención, pero la mayor parte del tiempo trabajo de manera individual, abordando las diversas situaciones críticas que viven los estudiantes. Por ello, muchas veces los compañeros docentes no reconocen ni aprecian mi labor, pues no se nota tanto como la que ellos realizan en las aulas. Esta es una reivindicación que tenemos que hacer como orientadores, pasar de un enfoque individual,

de atender el caso crítico o el problema y hacer un reporte, a un enfoque más universal y grupal, en el cual se pueda llevar a cabo acciones preventivas que cubran a más miembros de la comunidad educativa y de esta manera visibilizar más nuestra labor.

Dentro del colegio, en mi jornada me siento reconocida y apoyada por mis compañeros, ellos cuentan conmigo, aunque a veces las expectativas que tienen frente a mis intervenciones con los estudiantes o padres de familia no correspondan a la realidad de lo que yo puedo hacer. Soy consciente de la importancia de dar a conocer la gestión, poner límites y ser clara en lo que se puede alcanzar desde la orientación y lo que no. En ocasiones los docentes pretenden que tenga una varita mágica, cuando afirman —ya pasé este niño a orientación y no ha cambiado en nada— y yo les digo —y no va a cambiar, ni porque usted intervenga o yo intervenga— porque a veces nos enfrentamos a situaciones que dependen mucho del contexto social o familiar del estudiante, el cual con una simple intervención o diálogo no se va a solucionar.

Hoy se espera mucho del docente y sobre todo de nosotros los docentes orientadores. Da tristeza ver cómo las familias de colegios públicos descargan sus responsabilidades en la escuela. A veces lo público garantiza muchos recursos y es poco lo que se puede exigir de vuelta a las familias. En muchas familias se ve un acompañamiento de los niños muy deficiente y una delegación de responsabilidades en los docentes. Esto se ha evidenciado aún más durante este tiempo de pandemia, hay muchos niños en abandono, en encierro, falta de estimulación, falta de acompañamiento y orientación, porque cuando se estaba en la presencialidad la escuela llenaba todos esos vacíos. Desde la educación pública observo esa falta de compromiso de muchas familias que están a la expectativa, que sea el ámbito escolar el que llene esos vacíos y en medio de toda esta situación están los niños que son los realmente afectados.

En la institución educativa en la que laboro encuentro mucha libertad para desempeñarme, por eso es importante la iniciativa y la proactividad personal. Nunca he recibido una negativa ante alguna iniciativa, al contrario ha habido muy buena receptividad cuando propongo actividades, cuando gestiono algún convenio en beneficio de la institución o cuando invito a personas para que nos ayuden a ver un tema específico para el beneficio de la convivencia escolar. En el colegio existe un buen ambiente para la participación y para expresar inconformidades o hacer sugerencias.

Pero otra cosa es con respecto a la evaluación docente, en donde encuentro un gran vacío con relación a las guías que existen para evaluar a los docentes del decreto 1278, pues ellas no están adaptadas ni contextualizadas a la labor y a las funciones del docente orientador. Con relación a este tema hemos hecho un ejercicio al interior del colegio, en conjunto con mi compañero orientador de la jornada tarde, para plantear unos *ítems* que den cuenta de nuestras funciones, pero el problema está cuando se pasa a la evaluación con la rectora en donde hay que regirse por unos formatos preestablecidos que son iguales para todos los docentes.

Esta situación se agrava más en la evaluación por competencias, pues como lo manifiestan los mismos docentes de aula, es muy difícil dar cuenta de toda una labor educativa a partir de una sola actividad pedagógica grabada en un video. Por eso, nosotros por la necesidad de ascender, nos vemos obligados a dar respuesta a este tipo de evaluación. Esta evaluación solo ve el desempeño en una de las tantas funciones que tenemos los docentes orientadores. Por eso este tipo de evaluación genera mucha inconformidad en los docentes orientadores pues se evalúa todo un proceso de una manera muy subjetiva.

Prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente

Para mí el empoderamiento está relacionado con la responsabilidad y el compromiso. A mayor nivel de responsabilidad y compromiso con mi labor mayor nivel de empoderamiento. Pienso, que el que no se empodera en educación es el que no se quiere responsabilizar o hacerse cargo del buen desempeño de su rol. Desde esta perspectiva me siento empoderada, pues soy responsable y comprometida promoviendo los procesos que tengo a mi cargo, para el beneficio y la protección de los derechos de los estudiantes. De esta forma, el poder lo desempeño liderando los proyectos e iniciativas de cuidado y prevención, en conjunto con otras personas, para el beneficio a la comunidad educativa.

Este empoderamiento se potencia también en el trabajo que hacemos no solo con los niños sino también con los adultos. En orientación escolar se hace un trabajo intenso con los padres de familia desde el proyecto “Escuela de Familia”. Este proyecto está relacionado con el tema de la paz, pues promueve la eliminación de la violencia intrafamiliar, la convivencia pacífica, el buen trato, la comunicación asertiva.

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. Este aspecto también lo he tenido que modificar en mi forma de ver la vida, pues yo me he formado un concepto de lo que es correcto, de lo que es actuar cabalmente, de lo que es ser buen padre o buena madre, y en muchas ocasiones me he encontrado con contextos que me han hecho reevaluar estos conceptos y apreciaciones. He aprendido que si parto de un juicio o un prejuicio de los demás no logré generar empatía ni conocer realmente la situación que viven las personas.

A este respecto, tengo una experiencia que viví a raíz de un caso que tuve que atender de maltrato físico. El maltrato físico es un tema que a nivel personal me indigna mucho, pues me parece cobarde que alguien golpee a un niño. He tenido que atender, desde la orientación escolar, a muchos niños que sufren este tipo de violencia. Al atender estos casos yo asumía una postura —esto no es intencional es inconsciente—, y formaba dos bandos tomando partido por uno de ellos. Un bando, en el cual estaba el niño y yo como orientadora que lo estaba defendiendo de un adulto maltratador, con el agravante que, al en el otro bando estaba el padre, la madre o el cuidador de ese niño. Con ese lente y con ese juicio atendía estos casos, cuestionando el comportamiento y las acciones de los otros de una forma sutil o disimulada. El problema en el que caía es que, al hacer dos bandos yo veía a la otra parte como un enemigo, y el enemigo no va a escuchar mis recomendaciones, ni se va a dejarse sensibilizar por lo que yo le manifieste. Y, por otra parte, al poner al niño de mi lado lo estaba poniendo en contra de ese adulto, que para bien o para mal, es su cuidador. Esta experiencia me llevó a ver la importancia de suspender el juicio y buscar estrategias para lograr hacer equipo con ese adulto cuidador.

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

Entre las estrategias que se desarrollan en las instituciones educativas para formar en una sana convivencia está la Cátedra de Paz, pero considero que esta no tiene aún la visibilidad que debería tener. En el colegio se desarrollan más los proyectos que ya están consolidados y los otros, como la Cátedra de paz, no tienen mayor incidencia. El mayor énfasis se le da al Proyecto de Convivencia, que desarrolla algunos aspectos propuestos en la Cátedra de Paz. Por eso, en cuanto a la resolución pacífica de los conflictos, dentro

de la institución tenemos varios proyectos transversales, entre ellos el proyecto de convivencia que se denomina “Vivir y convivir armónicamente: una responsabilidad de todos y todas”, dentro de los ejes de este proyecto está la comunicación asertiva, las competencias ciudadanas, la resolución de los conflictos, el reconocimiento del otro y el reconocimiento del propio ser.

El colegio ha mantenido esa vocación política con la que fue fundado. Se busca formar en los estudiantes el sentido crítico mediante el conocimiento de los procesos sociales y en el reconocimiento de la realidad y del contexto en el que viven. Estos aspectos se alimentan y se mantienen a través del Proyecto de Democracia y de la labor del área de Ciencias Sociales, promoviendo la lectura crítica no solo del texto sino del contexto y de la realidad. Aunque el colegio es técnico no siento que este énfasis desplace su carácter político, humanista y social.

La investigación de nuestra labor como docentes orientadores es muy importante pero lamentablemente no se realiza, pues se carece de tiempo para hacerla. Este es un déficit que hay en la educación pública. Reconozco también que desde la Secretaría de Educación se busca posibilitar estos espacios mediante el apoyo a programas de Maestría o la sistematización de las experiencias pedagógicas, pero muchas veces estos espacios y oportunidades no se aprovechan de la mejor manera.

El docente debe ser un ejemplo para sus estudiantes, este aspecto es inherente a la función de educar. El compromiso por la educación debe llevar al docente a reevaluarse constantemente y a cambiar. Me considero un buen ejemplo como docente orientadora, porque me siento con las capacidades necesarias para relacionarme con la comunidad educativa y tengo el conocimiento y la disposición para contribuir en el bienestar de los estudiantes. En mi vida el ejemplo va unido al compromiso constante por mejorar mi práctica docente, así como con la mejora continua de actitudes, reacciones, formas de actuar y de dar a conocer el trabajo que vengo realizando. Por eso, cuando atiendo a un estudiante o a una familia, al terminar de hablar con ellos, me reevalúo, reflexiono sobre la manera como abordé el caso, si realmente escuché y dejé hablar a la otra parte, si las recomendaciones que ofrecí fueron acertadas o me faltó algo. Si puedo colaborar más en esa situación busco a un compañero que me ayude, gestiono, pregunto, miro por Internet. Este es un compromiso personal para desempeñar bien mi labor, autoevaluarme

constantemente para mejorar mi forma de actuar y de abordar los diferentes casos que se me presentan.

6.9. Coordinador Jorge – Directivo Docente Coordinador

Contexto personal, sociocultural y laboral del docente

Me he formado en Biblia en la Universidad Santo Tomás y en la Universidad Javeriana, y en Genero y Masculinidades en la Universidad Luis Amigó. Estos estudios han hecho que desarrolle mi labor docente desde una mirada humanista. Desde esta perspectiva, mi deseo como educador es servir a las familias, a los niños, niñas y adolescentes.

Fui criado en un sector popular, mi familia era extremadamente pobre, con una madre soltera. Desde niño fui educado por religiosas y religiosos. Este contexto de mi vida contribuyó a formar mi sensibilidad por la educación de los más necesitados. Soy un hombre de familia, con mi esposa y mi hija. Trato en mi casa de irme desprendiendo del peso del machismo que tanto daño a hecho a nuestra sociedad. Esa misma sensibilidad la llevo al aula, buscando formar a mis estudiantes en la equidad de género, para que desde pequeños aprenda a tratar a todos como iguales. Estoy convencido que uno de los grandes males que promueven el maltrato y la violencia en nuestra sociedad es el machismo y trabajar en desarraigarlo es muy importante para construir cultura de paz desde la educación. Como Coordinador trabajo para que maestros y maestras tengan esa misma sensibilidad. Mi compromiso como educador no se limita únicamente al ámbito escolar, también hago parte de una Corporación Bíblica y Comunitaria en donde apoyo, como voluntario, la formación de la niñez y la juventud, para fomentar la cultura de paz.

Mi experiencia docente es larga, comencé desde el colegio en programas de educación para adultos y luego cuando me gradué trabajé en varios colegios privados. En el Distrito he trabajado como docente de primaria en un colegio Distrital de la localidad de Usme y actualmente trabajo en el Colegio Distrital Palermo Sur de la Localidad Rafael Uribe Uribe. Estando como docente de primaria en este colegio, ante la falta de un coordinador, el rector y el equipo directivo vieron en mi la capacidad para asumir este cargo directivo. Desde el año 2018 soy Coordinador Docente por encargo. Pero desde mucho antes yo ya me había planteado esa posibilidad, pues sé que tengo las competencias para desempeñar

este encargo, por eso cuando me pidieron asumir la coordinación del colegio acepte con gusto.

El colegio está ubicado en el suroriente de la ciudad de Bogotá, en un sector periférico en la montaña, rodeado de barrios marginales. La población que habita los alrededores del colegio son de estrato uno y dos, muchos ellos con empleos informales y como vendedores ambulantes. Al estar cerca de la cárcel “La Picota”, muchas familias han venido a habitar estos barrios para estar cerca de sus familiares que están privados de la libertad. Esto genera un ambiente bastante conflictivo, porque el tipo de población que llega por esta causa tiene dificultades para relacionarse y solucionar los conflictos de manera adecuada. Otro factor que incide en este contexto es la migración venezolana. Es un sector muy complejo, que vive del asistencialismo del Estado, en donde la población infantil es muy grande, la cual vive en circunstancias de pobreza, maltrato, abandono y violencia familiar y sexual.

Los niños y las niñas que estudian en el colegio han recibido muy poco de parte de sus familias, son niños maltratados, con padres de familia que los descuidan o los abandonan dejando a cargo de la madre o de los abuelos. En el colegio algunos padres llegan con una actitud amenazante cuando sus hijos han tenido algún conflicto en el aula. Por ejemplo, hace un tiempo una mamá vino reclamando, diciendo —mi hijo dijo que tiene problemas y yo voy a traer al papá que fue paramilitar, que él si viene y los arregla aquí a todos—. Han entrado al colegio a golpear a los maestros. A mí como coordinador me han amenazado con insultos y gritos. En este contexto se están criando los niños que nos llegan al aula y de esta manera resuelven los conflictos. Muchos niños consideran que el conflicto es agresión y no una diferencia que tenemos que mediar para llegar a acuerdos. Por eso hacen las cosas a su parecer, como las perciben, y la manera de solucionar los problemas es golpeando, gritando, agrediendo, violentando a los otros. Un día los estudiantes de primero de primaria me dijeron —profe, es que un compañero nos pide los refrigerios y nos amenaza con una navaja, y si no se lo damos dice que nos va a apuñalar a la salida del colegio— y efectivamente al indagar le encuentro una navaja a este niño de siete años. Cito a los padres, los cuales vienen a la defensiva, acusándome que yo estoy culpando a su hijo. Cuando se enteran de la situación, contada por los mismos niños, porque a mí no me creían, quedaron asombrados.

Estoy convencido que la función de la escuela es acompañar a esos niños y a sus familias, educarlos y aportar en su desarrollo humano como clave fundamental para la construcción de una cultura de paz, por eso en el colegio estamos trabajando con proyectos de artes y de educación sexual, y buscando que el ejemplo de mediación lo den los maestros.

Lamentablemente el sistema educativo es también causante de ciertas violencias hacia los estudiantes. Por eso, el docente tiene que cultivar la capacidad de cuidado, al hablar, al atender, al acompañar y al enseñar. Los modelos por competencias miden a las personas, las catalogan y esto es agresivo, porque no todos somos iguales, no todos tenemos las mismas capacidades y maneras de aprender. La escuela pone mucho énfasis en el saber cognitivo⁸⁸⁶, cuando hay otros tipos de saberes, que en muchas ocasiones son los que se necesitan para vivir el día a día en la sociedad. La escuela debe contribuir al empoderamiento de los estudiantes, sobre todo de aquellos más vulnerables, pues en muchas ocasiones ellos son relegados por los compañeros y por los mismos docentes. Por eso yo hago mucho énfasis en mi práctica docente en la equidad de género, en el reconocimiento de los niños con dificultades convivenciales o de aprendizaje, para potenciar sus saberes. Otro aspecto importante en el que insisto constantemente es en el uso de los espacios del colegio, como son las canchas de deporte y los patios, los cuales no deben ser apropiados solo por los niños, pues tanto ellos como las niñas tienen el derecho de aprovecharlos, así sea por turnos. Con referencia a los estudiantes con capacidades especiales, que están en el programa de inclusión, busco que se les reconozcan sus logros y progresos en todas las asignaturas.

Praxis intersubjetiva de reconocimiento docente

Tristemente desde hace muchos años, el imaginario de ser docente se ha desvirtuado y eso se siente en la escuela y en la sociedad. Se tiene la perspectiva que cuando un docente cita a las familias para hablar del proceso del estudiante lo hace para “joder” no para acompañar y ayudar. En este sentido he constatado que, para un porcentaje de familias del colegio como docentes no hacemos nada. Estas situaciones van en detrimento del reconocimiento del docente, pues menosprecian su conocimiento y su experiencia. Pero, por otro lado, durante esta pandemia muchos padres de familia han reconocido el papel

⁸⁸⁶ Saber cognitivo que es medido desde el coeficiente intelectual, dejando de lado asignaturas llamadas costura o “de poco peso académico”, desconociendo las habilidades para la vida manifiestas en el día a día de la escuela.

del docente, pues ellos con uno o dos hijos no han podido hacer el acompañamiento educativo y se admiran de la labor y esfuerzo que realizamos con 40 estudiantes para educarlos.

Yo me siento reconocido por mis estudiantes y sus padres, ellos valoran mi trabajo. Mi familia y amigos reconoce mi labor porque han visto el trabajo, el esfuerzo y el empeño que pongo en lo que hago. Como Coordinador soy reconocido, pero también existe familias que no reconocen mi labor, pues piensan que yo solo mando y decido. Soy reconocido por mi equipo de trabajo, ellos reconocen la “amorosidad” con la que los trato y dirijo. Yo trato bien a mis maestros, los acompaño, los oriento en su labor, me preocupo por ellos y reconozco su trabajo. Esto ha hecho que se genere un ambiente laboral distendido, fraterno, de hermandad y solidaridad. Por eso me siento reconocido por mis maestros y por el rector del colegio que valora mi labor al frente de la coordinación.

Pero también existen momentos de menosprecio, sobre todo cuando llegan familia o padres de familia a gritarme o a agredirme, eso me afecta, por lo que trato de cultivar mi inteligencia emocional. Un factor que incide en esta situación es que yo vivo muy cerca del colegio y con frecuencia me encuentro con padres de familia y estudiantes, por lo que siento muchas veces la tensión que se vive en la escuela y me preocupa que agredan a mi esposa o a mi hija. Por estas circunstancias he tenido que aprender a dejar lo del colegio en el colegio y poner límites a los padres de familia para que las cuestiones propias de la escuela se hablen en ella, en los horarios que están destinados para ello.

A pesar de tener el cuidado y el tacto para tratar a los estudiantes y a los padres de familia, como coordinador he tenido quejas en la Dirección Local de Educación, porque algunos padres se han sentido agredidos cuando los he llamado para informarles situaciones convivenciales de los estudiantes o cuando he tenido que exigirles un mayor compromiso con sus hijos.

El reconocimiento también lo he experimentado en la evaluación docente. Aunque soy consciente que la evaluación tiene una mirada subjetiva, por ejemplo, cuando un rector por no pelear con los docentes les deja que se evalúan como deseen, o cuando el rector utiliza la evaluación como un medio coercitivo hacia el docente. Pero la evaluación debe reconocer la labor del docente, para retroalimentar su trabajo de manera ecuánime. Yo he vivido estas experiencias de evaluación, en donde me he sentido evaluado injustamente o

me han dejado que me ponga la nota que yo desee. En el colegio actual la experiencia evaluativa ha sido positiva, me he sentido retroalimentado y reconocido por mi rector, me he sentido escuchado y valorado.

En cuanto a la evaluación de ascenso, con el modelo anterior, que era por medio de un examen de competencias, me fue muy bien y las aprobé. Ahora con el nuevo modelo ECDF, con el video me he sentido juzgado subjetiva e injustamente sobre aspectos que no corresponden con lo que se evidencia en el video, me han dicho que el tema no corresponde con mi curso, aunque están en los Derechos Básicos de Aprendizaje de los estudiantes para ese grado. La evaluación de ascenso no reconoce ni valora la labor docente, es una evaluación que se hace para detener el progreso y la cualificación del docente, y así negarle una mejor remuneración salarial.

En cuanto a la lucha por los derechos de los docentes reconozco el papel que ha venido desempeñando el movimiento sindical de los maestros, aún con todas las críticas justificadas o no por su trabajo reivindicativo. Lo que hemos logrado por la presión del sindicato es muy importante, sobre todo en el aspecto de reivindicación salarial, en la cual estamos por debajo de los demás profesionales del Estado. También el sindicato ha luchado por la defensa de la educación pública frente a la privatización que desea imponer el Estado, la cual va en detrimento de la labor docente. Igualmente ha sido muy importante la lucha por un sistema de salud digno para los docentes. Esto hace que algunos sectores sociales reconozcan las acciones sindicales, pero otros las critiquen, pues consideran que los docentes solo peleamos por reivindicaciones salariales y no queremos trabajar.

Prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente

Me siento empoderado como maestro, estoy orgulloso de ser educador y creo en la educación y en la capacidad que tiene para transformar la vida de las personas y de la sociedad. Me siento empoderado desde un liderazgo amoroso y comprometido. En el aula me siento empoderado porque cuando llego a ella no lo hago improvisando sino con una planeación y preparación de los temas que voy a tratar. Este empoderamiento de mi rol docente me lleva a observar la diversidad de mis estudiantes, pues no todos aprenden de la misma manera, por ellos busco estrategias para potenciar esas capacidades en ellos para que puedan aprender. Trato de hacer didácticas que sean pertinentes a los temas tratados,

por ejemplo, exposiciones, caracterizaciones, puestas en escena de los temas, en donde se puedan involucrar todos los estudiantes.

Como coordinador me siento empoderado cuando tomo conciencia que yo estoy en esta función para acompañar, ayudar y orientar a mis maestros. Procuero trascender la función del directivo que manda e intento tener un poder más participativo y consultivo con los maestros. Dentro del plan de convivencia se ha estipulado unos espacios para dialogar con los profesores, conocerlos, saber cómo están tanto ellos como sus familias. La cercanía a ellos es una manera de manifestar mi empoderamiento como directivo docente, de esta manera puedo potenciar las capacidades de mis maestros, escuchándolos y apoyándoles en lo que necesitan. Me siento empoderado cuando soy responsable del seguimiento que me toca como coordinador. Lo mismo al informar al rector situaciones que se presentan en el colegio y la manera como se pueden abordar.

Yo he tenido que cambiar algunos aspectos de mi forma de ser docente y me ha ayudado mucho el trabajar mi inteligencia emocional. Al comienzo como maestro yo miraba todo con sospecha. La sospecha sobre el estudiante, la sospecha sobre la familia y ponía eso primero que las situaciones reales que se presentaban. No les daba credibilidad a mis estudiantes y eso generaba tensiones y choques porque se sentían agredidos. El estudiante no se sentía comprendido por mí, porque yo no entendía el por qué no había hecho la tarea; lo mismo el padre de familia que trataba de explicarme las razones por las cuales no había podido venir a una reunión. Tuve que ir cambiando esta percepción de sospecha frente al otro y comenzar a creer en él. He trabajado mucho en mi irascibilidad, pues me ponía de mal genio cuando los niños, los jóvenes o las familias no aprovechaban las oportunidades que se les daban. Era muy exigente y cuadriculado, pero ahora entiendo que no todos somos iguales, no tenemos las mismas posibilidades, y he aprendido a acompañar sin irritarme. Soy un académico, por eso tengo que seguir estudiando y aprendiendo de otros con humildad. Tengo que seguir aprendiendo a analizar las cosas de manera crítica, ampliando mi visión frente al manejo de las situaciones que se presentan en el medio educativo.

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

El colegio trabaja varios aspectos con relación a la educación para la paz, uno de ellos es la Semana de la Afrocolombianidad en perspectiva de Equidad, lo mismo la Semana por

la Paz. Estos proyectos se trabajan de manera transversal dentro de las áreas. Una apuesta que estamos realizando con los maestros es que ellos trabajen en el buen trato a los estudiantes, en el ser amorosos, en el cuidado y la responsabilidad con aquellos que tienen dificultades, citando a las familias para hacerles acompañamiento o remitiendo a orientación aquellos casos que no se pueden abordar fácilmente. Estos aspectos contribuyen a crear una verdadera cultura de paz en la escuela.

Tenemos un plan de convivencia que nos permite conocer mejor a los docentes y a los estudiantes; por medio de videos damos a conocer las acciones del Personero y del Contralor Estudiantil. Igualmente, emitimos videos donde el Rector se dirige a los estudiantes y a las familias. Pero fundamentalmente es en el Comité de Convivencia en donde se abordan las situaciones difíciles que se presentan con los estudiantes.

Nuestro plan de convivencia está alineado con el “Nodo 21” de Convivencia de la Localidad Rafael Uribe Uribe, con un plan que se denomina “Semillero de Convivencia”. Allí participan estudiantes que tienen dificultades convivenciales o comportamientos conflictivos, con ellos por medio del arte y del desarrollo de la inteligencia emocional se busca potenciar una manera diferente de reaccionar y enfrentar el conflicto de una manera experiencial. A este “Semillero de Convivencia” también se invita a estudiantes con buena actitud convivencial para que su experiencia y ejemplo contribuya a generar un cambio en los otros.

Otro proyecto que contribuye a generar un ambiente armónico en el colegio es la Emisora Escolar “CHIQUIPAS: donde siempre te divertirás” que se ha convertido en un medio de difusión de las ideas de paz y de cuidado. Funciona durante los intermedios de clase. En ella se busca capacitar a los estudiantes en la expresión oral y escrita.

Con referencia a la Cátedra para la Paz en el colegio está transversalizada. Se da a conocer, a los niños de primaria, la historia del conflicto armado colombiano. Se busca que se reflexione sobre cuáles deben ser las actitudes para vivir pacíficamente. Está a cargo del área de Ciencias Sociales y en las clases de Ética y Religión. Considero que es muy importante que los niños y niñas, desde temprana edad, conozcan la verdad de lo que ha venido pasando en el país, que sepan que errores se han cometido para no volverlos a cometer. Tristemente, con referencia a estos temas se quiere imponer una visión sesgada del conflicto por parte de algunos sectores políticos y económicos del país. Se amenaza a

los docentes que hablan de la verdad del conflicto armado colombiano. El año pasado una docente, que trabajaba estos temas con sus estudiantes, fue atacada por la opinión pública en los medios de comunicación, por una guía de trabajo que desarrollaba el tema de los “falsos positivos”. Esta docente tuvo que pedir traslado de institución por amenazas y no recibió apoyo del Ministerio de Educación, pues muchos de sus dirigentes están ligados a los intereses políticos del gobierno de turno.

Como docentes tenemos que hacer investigación y tematización sobre todos estos aspectos que se viven en la escuela. Para mí la investigación es una pasión, pues ella permite encontrar el saber. Pero, tristemente para ser docente investigador se tiene que dejar de ser docente, 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 con 40 estudiantes. Y como coordinador igualmente, son muchas las responsabilidades que debo atender, a nivel administrativo, académico y convivencial. Sería muy interesante que se promovieran proyectos de investigación en donde al docente se le redujera su asignación académica para poder dedicarse a investigar, pero continuando en el aula, en la institución. La investigación promueve el conocimiento y por consiguiente la construcción de la paz.

Desde esta perspectiva, considero que un 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. El docente tiene que ser una persona instruida, reflexiva, analítica y crítica para orientar a los estudiantes en medio de tanta información y desinformación que se genera en los medios de comunicación y en las redes sociales. Por tanto, debe estar capacitado en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Pero, sobre todo, debe contar con una gran inteligencia emocional y mucho compromiso para poder ser constructor de paz desde la educación.

Con todo lo anterior creo que la acción educadora tiene límites y no puede pecar de prepotente y creer que puede o debe responder a todo, o que todo lo puede resolver, hay asuntos que competen a otros campos como la psicología, la economía, etcétera.

6.10. Orientador Juan Diego – Orientador Docente

Contexto personal, sociocultural y laboral del docente

Estudié Psicología en la Universidad San Buenaventura de Bogotá, hice una Maestría en la Pontificia Universidad Javeriana en “Educación, Justicia y Convivencia Escolar”. Escogí desempeñarme como Docente Orientador por la estabilidad laboral que me brindaba estar vinculado con la Secretaría de Educación de Bogotá y la posibilidad de llegar a grupos más grandes de población. Antes de ingresar al Distrito trabajé en el ámbito clínico y de la salud con población discapacitada, atendiendo entre 70 y 150 niños; ahora en el colegio atiendo a 650 estudiantes, a los cuales puedo llegar con estrategias diferentes, pues no solo me enfoco en casos individuales, sino que realizo intervenciones grupales y familiares, así como acompañamientos por aulas de clase y grados académicos. De esta manera he podido tener mayor alcance en mi profesión. Con el horario que me ofrecía la Secretaria de Educación pude tener un trabajo alterno y hacer la Maestría, por lo que pude capacitarme para desempeñar mejor mi servicio y mi labor formativa.

Mi primer trabajo en la Secretaria de Educación fue en el Colegio Sierra Morena de la Localidad de Ciudad Bolívar, allí estuve cuatro años. Luego entré a trabajar en el Colegio José Manuel Restrepo de la Localidad de Puente Aranda. El perfil de este colegio es muy diferente al del colegio de Ciudad Bolívar en donde teníamos estudiantes de estrato socioeconómico cero y uno, mientras que en este colegio la población estudiantil es de estrato dos y la gran mayoría de estrato tres. Los padres de muchos de los estudiantes son comerciantes, tienen sus negocios y trabajan en localidad. Los estudiantes viven muy cerca de la institución, solo contamos con dos rutas escolares para unos pocos, que no viven en el sector. Durante la pandemia se dio un fenómeno que obligó a algunos de ellos, por situaciones económicas, a trasladarse a otros sectores de la ciudad, por lo que algunos estudiantes se han tenido que retirar de la institución.

Trabajo con estudiantes de bachillerato. En ellos observo que las situaciones de conflicto o violencia que viven son las típicas de adolescentes, como el molestar a los compañeros o tener disputas pequeñas por cuestiones sentimentales o relacionales. En el colegio no se evidencian riñas o peleas violentas entre estudiantes, ni existen bandas o pandillas como si lo tuve que ver en el colegio de Ciudad Bolívar. Anteriormente, si se presentaban este tipo de conflictos violentos, pero el colegio ha venido haciendo un proceso de

selección de los estudiantes que ingresan, a partir de la profundización en inglés que propone.

El colegio pretende ser una institución bilingüe. Por este enfoque se les exige a los estudiantes desde grado séptimo en adelante realizar una prueba de inglés, para ingresar a la institución. Esta exigencia filtra a muchos estudiantes, pues un muchacho que no tiene un interés académico difícilmente se mantiene en la institución, por la intensidad horaria que se tiene de inglés que es de 14 horas a la semana en bachillerato, lo que hace que algunos se retiren ante la posibilidad de un fracaso escolar. Este es un factor que incide en el bajo índice de conflicto y violencia escolar que presenta la institución, pues normalmente se relaciona el bajo rendimiento académico con las conductas inadecuadas disruptivas de violencia y agresividad. Por eso, con el seguimiento comportamental que hacemos y la exigencia académica, los estudiantes conflictivos y con un bajo rendimiento académico desertan del colegio, lo que hace que las situaciones de violencia se hayan disminuido sustancialmente.

Los problemas que se presentan son muy manejables y sencillos de intervenir, pues con un señalamiento, con una nota en el observador del estudiante o con una citación a los padres de familia fácilmente remiten estas situaciones. Ante problemas causados por cuestiones relacionales o sentimentales, que generan conflicto entre estudiantes, sobre todo con las niñas, se han venido realizando un abordaje con talleres sobre temas de sexualidad, también direcciones de curso o intervención de coordinación cuando los casos lo ameritan.

Durante la pandemia no ha habido significativos reportes de violencia, seguramente tenemos subregistros, por lo que no sabemos la cantidad de casos reales que ocurrieron durante este período en los hogares. Lo que sí reportan las familias son otras situaciones, como depresión, tristeza, bajo estado de ánimo, pero no situaciones de violencia intrafamiliar. Por lo que puedo afirmar, que la violencia no tiene tanta incidencia en este plantel educativo.

Frente a las situaciones conflictivas que se presentan, para ser abordadas desde orientación escolar, existe una ruta de atención en la cual me apoyo para no sobrecargarme y poder intervenir en los casos que ameritan mi acompañamiento. En esta ruta se encuentran, primero que todo, los directores de curso quienes hacen una labor

maravillosa con los estudiantes, y cuando son casos más complicados se le reportan al coordinador de convivencia. Si hay recurrencia de estos eventos o dificultades en el manejo de emociones o en el control de impulsos los reportan directamente a orientación escolar. En el colegio no hay tantos casos de violencias, agresiones o disputas por lo que poco tengo que intervenir en este tipo de situaciones. Cuando se han dado casos de acercamientos inadecuados de algún docente, por malos tratos hacia los estudiantes o respuestas desobligantes, en esos casos he tenido que reunirme con el docente, con el coordinador y luego reunirme con el curso, evaluar con ellos que es lo que está sucediendo y buscar la responsabilidad tanto de los docentes como de los estudiantes, para hacer las recomendaciones pertinentes.

Praxis intersubjetiva de reconocimiento docente

En esta labor de orientador he tenido diferentes grados de reconocimiento. Los estudiantes me respetan. Los más pequeños, cuando suben a bachillerato, me cambian el título y me dicen coordinador y hasta rector, a ellos les he tenido que aclarar cuál es mi función dentro de la institución. Los demás estudiantes me reconocen en mi labor, pues me han visto intervenir en situaciones personales o grupales con ellos. Igualmente, me ven como una persona cercana, pues participo con ellos en torneos deportivos. También me reconocen por mi labor de intervención en talleres o en charlas con los cursos. Especialmente me siento valorado por los estudiantes que han tenido alguna sesión individual conmigo, para resolver algún problema o dificultad, los cuales me expresan su gratitud.

Con los docentes he realizado un buen trabajo y ellos cuentan conmigo para remitir estudiantes con dificultades, aunque no falta el docente que remite solo por salvar su responsabilidad y no asumir alguna situación que se le haya presentado con un estudiante. Pero reconozco que la mayoría de los docentes hacen un proceso consciente con los estudiantes, dialogan con ellos, emplean estrategias de solución o citan a los padres de familia, y solo a final recurren a mi acompañamiento como orientador. Con los coordinadores experimento valoración y reconocimiento de la labor que desempeño, pero con el rector es diferente, pues él solo reconoce la labor en la medida en que se hagan intervenciones para que el colegio no tenga problemas. Pero falta mayor apoyo y engranaje con él, para conseguir resultados en los procesos que venimos realizando, pues algunas iniciativas se bloquean porque el rector está en un período de prejubilación y no le interesa sacar adelante algunos procesos, no solo en lo relacionado con mi área, sino

en cuestiones administrativas como es el mantenimiento del colegio y la capacitación de los docentes.

Esa actitud que tiene el rector en este momento no favorece el reconocimiento de la labor ni el apoyo a las actividades. Por eso cuando se le propone, que los estudiantes puedan participar en algún evento o en una convivencia no lo permite, con el pretexto de que se pierde tiempo o se gastan recursos del colegio. Esto trunca el reconocimiento de nuestra labor y va en detrimento y desvalorización de lo que venimos realizando en el colegio desde la orientación escolar. Por ejemplo, para él nuestra asistencia a la Red Local de Orientadores es innecesaria, por lo que no deja ir sino a un orientador y pide que nos alternemos en la participación en este evento, cuando la capacitación y el espacio de formación es importante para nosotros.

Para el rector es más importante, en la evaluación docente, quién llega tarde al colegio, así sea por un par de minutos, sin valorar que muchos de nosotros nos quedamos más tiempo después de terminado nuestro horario. Para él lo importante es la puntualidad. Este enfoque que impone sobre nuestra labor docente va en detrimento del desempeño y del respeto hacia nuestra función.

Con los padres de familia mi experiencia ha sido diferente, pues lastimosamente, como orientador en ocasiones me convierto en el paño de lágrimas de ellos o en el primer frente que recibe sus quejas o reclamos. Algunos de ellos llegan a mí con toda su carga emocional a causa de lo que le hicieron o le sucedió a su hijo, o sobre la manera como debe ser el colegio, los docentes o el coordinador; y ese descargue emocional normalmente lo tengo que asumir yo. Por eso considero, que ellos no tienen esas actitudes agresivas como menosprecio a mi labor, sino por la situación que están viviendo o por la inseguridad que sienten ante el problema que están enfrentado. Mi papel en estos casos es la de contribuir a que ellos se calmen, piensen la situación para buscar soluciones. Por ejemplo, he tenido que reportar una situación de abuso sexual a la mamá de una estudiante y asumir todo el *shock* emocional que genera esta situación y mucho más cuando tuve que informar que el presunto agresor era un compañero de su curso. Igualmente, cuando tuve que informarle de la situación a la madre del niño presuntamente agresor. La agresividad de esa familia hacia mí fue fuerte, se descargaron sobre mí por estar culpando a su hijo, cuando yo no estaba culpando a nadie sino informando sobre la situación

presentada en el colegio. Este tipo de manifestaciones agresivas o descargas emocionales de los padres de familia las enfrento yo, por estar en la primera línea de intervención.

Se ha perdido mucho reconocimiento hacia el docente por parte de padres de familia o de la sociedad en general sobre todo por circunstancias ajenas a las educativas, como han sido los paros y esto alentado por una publicidad negativa en los medios de comunicación. Aparecen titulares como “Otra vez los profes en paro. Llevan quince días sin hacer clase. Así queremos que el país progrese”. Pero sin analizar las verdaderas razones de estas manifestaciones. Esto ha desdibujado mucho la figura del docente. También, este desprestigio se ha generado por causas justificadas, cuando algunos docentes no hacen bien su labor, o como en el caso sucedido durante la pandemia, en donde algunos solo enviaban guías y no hacían un buen seguimiento pedagógico de los estudiantes. En estos casos los padres de familia no hablan de un caso en particular, sino que generalizan a todo el gremio docente; pues es más fácil hablar de lo negativo que de lo positivo, es más sencillo decir lo que no hacen o les faltó hacer a los docentes.

La labor de orientación tiene unos períodos de mucho estrés laboral, sobre todo al finalizar los años académicos. Para esa época los docentes comienzan a remitir a muchos estudiantes con dificultades o con serias probabilidades de reprobación académica. Esto es generado por algunos de los docentes, que no han realizado el proceso con el estudiante y por cumplir con el requisito los remiten a orientación. En este período puedo tener sesenta o setenta remisiones y es agotador hacer proceso con ellos.

Pero, cuando he sentido más el estrés laboral y hasta maltrato a mi función de orientador ha sido con las evaluaciones de desempeño. Cuando llegué a este colegio, yo tenía un trabajo adicional, por lo que tuve que pedir algunos permisos para ausentarme, tiempo que compensaba cubriendo las horas que no había laborado. Fue una temporada de dos o máximo tres meses. Esos permisos me costaron, puedo decir que casi hasta la actualidad, un ambiente desfavorable por parte de las directivas. En el colegio es mal visto que los docentes soliciten permisos para ausentarse por situaciones personales. Esa situación generó un ambiente hostil que se reflejó en la evaluación docente, en donde el rector me increpó de manera irónica. Me sentí menospreciado, pues considero que si tengo que trabajar en otras labores, puedo con ello crecer y desarrollar nuevas habilidades con las cuales desempeñar mejor mi trabajo en el colegio.

La evaluación docente la hace el rector en compañía de dos coordinadores, y lo que se valora realmente es el rendimiento académico de los estudiantes. No importa el trabajo realizado en el año sobre temas de prevención o de apoyo a nivel individual o grupal, sobre temas de consumo, embarazo adolescente, síndromes de depresión o suicidio, o atención a las familias, temas que son fundamentales en la orientación escolar y que no son tenidos en cuenta en este ejercicio evaluativo; lo que le importa al rector es cuantos estudiantes reprobaron ese año y qué proceso se hizo para evitarlo. Pero no se valora el profesionalismo con el que se desempeña la labor. Es una insistencia para no superar el porcentaje de reprobación académica, que en el colegio no puede superar el 8%, lo que hace que se formen estudiantes mediocres, pues en las comisiones de evaluación que se realizan al finalizar cada año lectivo, el rector insiste en este tema, invitando a los docentes a pasar a estudiantes con asignaturas perdidas para poder alcanzar las metas institucionales.

Por otro lado, me presenté a evaluación de ascenso ECDF y no logré el puntaje que necesitaba para poder ascender en el escalafón. Independientemente de esto, hay una situación particular en la cual si me sentí menospreciado en mi labor, pues afectó mi puntaje en esa evaluación el hecho de que el rector del colegio no presentó la nota que había obtenido en la evaluación de desempeño a plataforma de la Secretaría de Educación, por lo que me quedé con un puntaje de cero y aunque los dos años anteriores había obtenido puntaje por encima de noventa y seis puntos sobre cien, el tener cero en la nota del tercer año bajó todo el promedio. La nota de las evaluaciones de desempeño tiene el 10% del valor de la nota final de la evaluación ECDF, por lo que no alcance a obtener el puntaje para aprobar. Adicionalmente, no supe hacer bien el video, me puse nervioso, se me olvidaron algunos elementos que había preparado para el taller de sexualidad que realicé.

Es por eso, que como docente orientador en este colegio lo más importante para mí es ser responsable y comprometido con el trabajo y así poder aportar en la formación de los estudiantes. Esa es mi mayor satisfacción y mi constante retroalimentación. Por esto, ha dejado de importarme la evaluación docente, pues en el colegio se desarrolla de manera superficial y no aporta nada para mi crecimiento personal y profesional. Solo me sirve como requisito para la evaluación de ascenso y nivelación salarial.

Frente a las reivindicaciones laborales yo apoyo a FECODE, pero no así al sindicato filial como es la ADE, pues siento que no ayuda mucho al docente, no presta una asesoría legal eficaz cuando algunos compañeros han necesitado sus servicios. A FECODE si le reconozco su labor en favor del magisterio. Otro aspecto, que me costó mucho y que me alejó de la ADE fue con relación a la compensación de tiempo en el colegio después de un paro, en donde tuve que realizar funciones que no me correspondía. Por esa situación no vuelvo a participar en un paro.

Prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente

En el rol que desempeño como orientador me siento con las capacidades necesarias para ejercer mi labor. Podía estar más empoderado si se abrieran espacios de formación, aunque reconozco que los hay, para capacitarme en aspectos que puedan contribuir a desarrollar mejor mi trabajo. Es difícil, como ya comenté, pedir permisos en el colegio, por eso no he podido aprovechar las oportunidades de formación que oferta la Secretaría de Educación. Por consiguiente, al no tener las capacidades o los conocimientos para abordar alguna problemática de los estudiantes termino remitiendo estos casos a otras instancias.

Me siento empoderado cuando atiendo casos de estudiantes de manera individual o familiar, pues estas problemáticas las he abordado con profesionalismo, lo que me hace sentir pleno al poder ayudar a los estudiantes y a las familias. Me siento satisfecho al sentir el agradecimiento que me transmite después de una intervención, por haberlos podido escuchar y orientar.

Varias estrategias con las que comencé a trabajar como orientador, cuando entré a la Secretaría de Educación, las he tenido que ir replanteando con el paso de los años y con la experiencia. Al principio era muy abierto y amistoso con los estudiantes lo cual tuve que replantear y aprender a poner límites y diferenciar los espacios. He tenido que aprender a ser más exigente con los estudiantes para que cumplan con los requerimientos que le hago desde orientación. Igualmente, con las familias ser más estricto con las citaciones y cuando no cumplen las citas reportar al ICBF, de esta manera he tenido mejores respuestas y compromiso por parte de ellos. He tenido que aprender a manejar de manera adecuada la parte legal que implica mi rol como orientador.

He aprendido a ser más sistemático al llevar el registro de mis actuaciones e intervenciones con estudiantes o padres de familia, esto también como medida de protección legal. Sustentar por escrito cada caso que intervengo, por si me piden o exigen reportes ante amenazas o cuestionamientos a mi labor. Siempre pido que me firmen actas, circulares o citaciones. He tenido que aprender a no dejarme afectar por los casos que se me presentan, ni llevarlos para la casa, pues el tomar distancia de estas problemáticas contribuye a mi salud mental y de esta manera puedo trabajar mejor.

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

Mi trabajo como orientador contribuye a generar un ambiente más armónico y construir cultura de paz. Por ejemplo, hace un tiempo desarrollé una Escuela de Padres centrada en la felicidad, en donde buscaba que ellos valoraran el disfrute y el goce de actuar como papás, con la intención de bajar la carga emocional, la queja y la frustración ante las situaciones que viven con sus hijos, pues estas actitudes llevan a la agresividad y al conflicto familiar. Con estos talleres, considero que contribuyo a generar un ambiente más pacífico en las familias. Igualmente, con los estudiantes realizó talleres, al comenzar el año centrados en la responsabilidad, con la finalidad de que los muchachos tomen consciencia de cuál es su mayor responsabilidad y se comprometan con su estudio académico. De esta manera pretendo que los estudiantes tengan un norte y dejen de estar chocando con los demás. Estos son pequeños aportes que nos acercan a la paz.

El área de Ciencias Sociales desarrolla actividades sobre la Cátedra de la Paz. En septiembre se trabaja la Semana por la Paz. Pero estas actividades son muy esporádicas y se limitan a talleres. Otro tipo de actividades más lúdicas, deportivas o culturales que pueden generar un ambiente pacífico y contribuir a la cultura de paz no son apoyadas en el colegio, pues se consideran una pérdida de tiempo. El enfoque del colegio está fundamentado sobre las tecnologías de la información y el bilingüismo, por eso se hace tanto énfasis en el aprendizaje del inglés con una intensidad horaria de 14 horas en Bachillerato y 12 horas en primaria.

En un momento de mi vida laboral me interesó mucho hacer investigación, pero no encontré el espacio ni el tiempo para ello, por lo que mi interés decayó. El tiempo que dispongo en el colegio no me alcanza, muchas veces, para cumplir con las múltiples acciones que tiene la orientación escolar. A este respecto, me acuerdo de que hace algún

tiempo la jefe del área de Ciencias Sociales nos planteó la idea de hacer un grupo de investigación desde el ámbito educativo, intenté vincularme, pero fue imposible por la sobrecarga laboral y la falta de tiempo, de manera que esta iniciativa se fue diluyendo.

Otro aspecto que me desmotiva para realizar esta práctica investigativa es el comprobar, que este tipo de iniciativas no son apoyadas dentro de la institución. Intenté, hace un tiempo, implementar un centro de conciliación respaldándome en la Cámara de Comercio, para formar a los estudiantes como conciliadores de paz, pero el colegio no me facilitó los medios, ni un espacio y mucho menos el tiempo para realizarlo.

En este contexto considero que como docentes, orientadores y directivos docentes tenemos que pensar y actuar como equipo en la consolidación de una escuela como territorio de paz. En donde no se actúe por temor al castigo o la nota. Creando un ambiente más dialogante y solidario. Generando espacios institucionales para hablar sobre la paz, realizando gestos simbólicos, que permeen el ambiente del ansía de paz que todos anhelamos.

6.11. Profesor Julián – Docente de Básica Primaria

Contexto personal, sociocultural y laboral del docente

Soy docente de básica primaria. Estudié mi pregrado en Lingüística y Literatura en la Universidad Distrital de Bogotá. Me enorgullece ser docente. Mi padre fue docente de filosofía e historia, su personalidad y manera de ver la vida han moldeado mi forma de ser, por eso, intento que mi vida esté inmersa dentro de un marco ético y estético. Tengo una personalidad explosiva y en ocasiones me cuesta controlar ese ímpetu que me caracteriza. Me molesta mucho la injusticia y el maltrato hacia las personas.

Trato de ser una buena persona; considero que, como docente, la mejor manera de enseñar a los estudiantes es con el ejemplo y sobre todo cuando tengo a mi cargo los niños más pequeños del nivel escolar. Por eso busco no solo que mis estudiantes mejoren sus producciones textuales, que es mi afán disciplinar, sino que sean buenas personas, tranquilos, que sepan escuchar a los otros, que toleren las diferencias. Soy estricto en lo disciplinar, pero mucho más en los aspectos éticos y estéticos que deben moldear el comportamiento y la forma de asumir la vida de los estudiantes desde pequeños.

Soy estricto con los estudiantes, pero trato de ser justo con ellos. Intento que la justicia sea el fundamento de mi práctica docente, sobre todo en el contexto que viven los estudiantes, en donde está embolada o no existe realmente. Procuero que los niños analicen desde pequeños este contexto cultural para inculcarles que lo importante es hacer las cosas bien.

Comencé a trabajar como docente estando en la universidad. Fue una experiencia dura pero significativa, los estudiantes eran adultos y me fue muy bien con ellos. Al graduarme trabajé en un colegio privado ubicado al sur de Bogotá. Un trabajo con una carga laboral pesada y un horario de 6:30 a.m. a 4:30 p.m. Durante ese año fui presentando las pruebas, las entrevistas y los documentos del concurso docente para ingresar al Distrito.

Entré al Distrito en el año 2007 a un colegio público, el Colegio Distrital Paulo Freire, ubicado en la Localidad de Usme al sur de Bogotá. El colegio estaba en construcción, solo estaba edificado uno de los bloques, por lo que parte de las clases se impartían en otro colegio cercano. La población estudiantil era muy pobre, venían de los barrios aledaños; barrios con problemáticas sociales de violencia y marginación, con niveles económicos y socioculturales difíciles y conflictivos. Con el pasar de los años, el progreso del sector ha ido cambiando el panorama; se construyó un Centro Comercial al frente del colegio y varias torres residenciales de estrato dos y tres. La población estudiantil ha ido cambiando, muchos de los estudiantes del colegio cuentan con buenas posibilidades económicas y culturales, aunque otros siguen teniendo dificultades serias de pobreza y marginación por el contexto conflictivo y violento en el que viven. El colegio es un micro contexto de convivencia que refleja la realidad social. Aunque en estos años ha ido cambiando positivamente y los estudiantes no son tan complicados y conflictivos como al comienzo, todavía se ven situaciones de violencia dentro de la institución. Estas circunstancias son el reflejo de la violencia intrafamiliar y social que viven los estudiantes.

La violencia no solamente es producto del contexto familiar y social de los estudiantes, el colegio también ejerce violencia hacia ellos, por ejemplo, al querer encasillarlos en un tipo de comportamiento y homogeneizarlos en su vestimenta, con el uniforme, lo que ha provocado rebeldía y conflictos con ellos. Los docentes también reproducimos modelos violentos en el colegio, con actitudes autoritarias e intolerantes ante algunas situaciones. A nivel pedagógico, 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, entendidas como un saber hacer en contexto, 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.

El modelo por competencias no afecta solo a las humanidades sino a todas las áreas del conocimiento. Por fortuna el colegio en el que laboro cuenta con un capital humano docente muy rico y profesional. Siempre he dicho, cuando discuto con algún directivo que critica la labor de los docentes, que ya hubiera querido yo de estudiante tener a los docentes que tiene este colegio. El 95% de mis compañeros están estudiando, son capaces, responsables, analíticos, y desempeñan su labor de una manera muy profesional. Esto hace que nuestra institución tenga prestigio dentro de la localidad, porque si fuera por lo que la Secretaría de Educación o el Ministerio de Educación piden y exigen, que muchas veces se limita a reducir y fusionar contenidos y saberes, estaríamos muy mal convivencial y académicamente.

Por otra parte, considero que los conflictos en la escuela son necesarios, ellos son el punto de partida para que algo mejore y cambie. En el colegio las polémicas, las discusiones, las críticas y los conflictos son vistos, en muchas ocasiones, de manera negativa por los directivos. Literalmente me han dicho “si usted no tiene una solución, entonces no discuta, no critique, no polemice, no pelee”. Se tiene el imaginario de que discutir por algún tema o por alguna decisión o planteamiento institucional está mal. Cuando lo hago consideran que solo busco pelear, generar conflicto o enemistarme con la otra parte. En el colegio existe el comité de convivencia, el proyecto “Hermes” y el proyecto “Félix y Susana” que pretenden formar en la resolución pacífica de los conflictos. Pero como institución, existe una política no escrita en la cual, si usted discute, usted es el problemático y el generador de conflicto.

Personalmente me cuesta trabajo al discutir mantener los bríos, pues me ofusco fácilmente. Pero tengo claro que una cosa es lo personal y otra lo laboral. Puedo discutir sobre un tema sin ofender ni gritar, pero tampoco dando la razón a todo lo que se plantee. Estas discusiones no deben generar enemistad ni ruptura de las relaciones, sino al

contrario, deben enriquecer los planteamientos y las visiones personales de una manera crítica. Pero en el colegio algunos compañeros y directivos no ven bien esta actitud y se ofenden. Es lamentable decirlo, pero esta política es patrocinada en muchas ocasiones por las mismas directivas del colegio.

Otra cosa es en el aula de clase, me interesa que los niños sean críticos, que pregunten y cuestionen lo que no les parece. Les inculco mucho este sentido crítico, hasta el grado que algunos compañeros cuando los reciben en cursos más avanzados dicen “estos estudiantes deben ser del curso de Julián, porque estos chicos son muy críticos, andan preguntándolo todo”. Yo los educo desde pequeños para que no se queden con dudas o callados y cuestionen todo porque están aprendiendo. Con relación a los conflictos que los estudiantes tienen entre ellos, cuando hay violencia física o verbal de por medio, trato de abordarlos de una manera abierta y dialogante. Que las dos partes involucradas expresen su visión y sentimientos sobre lo sucedido. Me interesa especialmente que el agresor o el que cometió la falta pueda expresar por qué lo hizo, que comprenda lo que lo motivó y entienda por qué su comportamiento o actitud estuvo mal. No es un castigo sino una oportunidad para conocerse y cambiar.

El gobierno actual se hizo elegir con la premisa de hacer trizas el Acuerdo de Paz y lo está consiguiendo, el país vive nuevamente situaciones de violencia, masacres e inestabilidad social. Esta cruda realidad impacta la escuela. La situación de violencia escolar es un ejemplo de lo que está pasando en la sociedad. Por eso estoy convencido de que los docentes tenemos un papel importante para trabajar por la paz con nuestros estudiantes. Yo hablo de estos temas con los niños, aunque para algunos tratar estas cuestiones en el aula es visto como adoctrinamiento político. Busco que mis estudiantes analicen las situaciones, sobre todo cuando en lenguaje estamos viendo el tema de la argumentación; me interesa tomar ejemplos de la cotidianidad, de lo que pasa en el contexto social, para que ellos puedan argumentar sus posturas y planteamientos de forma crítica.

Praxis intersubjetiva de reconocimiento docente

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. Ese es un reconocimiento que tengo a nivel

personal de mi labor como docente, que me parece es el reconocimiento más importante. Desde el punto de vista institucional me consideran un docente conflictivo, que siempre está en contra de los directivos, que cuestiona y polemiza todo. En este ámbito nunca he esperado un reconocimiento diferente.

Los estudiantes me expresan su reconocimiento de muchas maneras, lo compruebo en las cartas que me escriben, en su afecto y en los comentarios de muchos padres de familia que me dicen “profe ojalá mi hijo siga el año entrante con usted, pues le ha ayudado mucho”. Ahora con la pandemia se han incrementado estos mensajes de agradecimiento y de satisfacción por mi labor, por parte de estudiantes y padres de familia. Para mí este es un reconocimiento muy importante, es comprobar y sentir el afecto de los estudiantes y de las familias. Los padres de familia reconocen que he hecho algo importante por la educación de sus hijos.

La falta de reconocimiento de nuestra labor la podemos comprobar en el estatuto docente, regido por el decreto 1278, el cual permite que cualquier profesional pueda ser docente. Eso ya es un signo del menosprecio a nuestra labor. De igual forma sucede en relación con los bajos salarios que devengan los docentes. Socialmente todos los problemas de la escuela son culpa de los docentes. Pero ahora con esta situación generada por la pandemia, los padres de familia reconocen que no es fácil tener a sus hijos todo el tiempo estudiando en la casa, algunos me han llegado a decir “profe, no sé cómo hace usted con ellos”; y ellos solo tiene uno o dos y nosotros treinta y cinco en primaria y cuarenta en bachillerato. Por estas y otras razones considero que nuestra labor ha perdido, en el contexto colombiano, el reconocimiento que tenía.

Soy una persona fuerte y poco me afecta esta falta de reconocimiento por mi labor, pues tengo claro quién soy. He tenido experiencia de menosprecio por parte de algunos padres de familia, hasta el punto de decir “por qué tienen que agredirme verbalmente de esta manera, si yo no merezco ser tratado así”. Cuando siento que no merezco un comentario o una actitud negativa por parte de los padres, compañeros o directivos me duele por sentirme tratado injustamente. Pero lo más difícil, en el ejercicio de nuestra labor, es el trato con los padres de familia. En el colegio hemos vivido sucesos graves que lo demuestran, han llegado a agredir a una compañera docente y amenazarla, hasta el punto de tener que pedir traslado de colegio. Varios compañeros se han tenido que ir de la

institución por amenazas a su vida y a su integridad física por parte de padres de familia y estudiantes.

Soy consciente de que los docentes del sector público hemos perdido reconocimiento social y en muchas ocasiones ha sido responsabilidad de algunos compañeros. Pero no solo el desprestigio de nuestro gremio es por este aspecto, también se ha propagado un discurso denigrante a nuestra labor docente desde los medios de comunicación. Por ejemplo, en este momento los docentes del sector público en Colombia estamos en medio de una controversia muy fuerte, por la decisión de volver o no al colegio a clases presenciales en medio de la pandemia. Se está planteando una reapertura de los colegios gradual, progresiva y segura por parte del Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación Distrital, que no cuenta con las condiciones ni la infraestructura en muchas instituciones para hacerla de manera confiable. En los medios de comunicación, sobre todo en los periódicos, se han escrito artículos que manifiestan que los docentes del sector público somos unos perezosos que no queremos hacer nada, que lo que nos gusta es estar en la casa recibiendo el salario sin trabajar. Estos discursos se reproducen socialmente. Con culpa o sin ella nos hemos ganado este desprestigio; hay docentes del sector público que son indolentes, que no les interesa su labor, que hacen lo mínimo, pero eso no se puede generalizar y no es el caso de nuestro colegio en donde la planta docente es muy buena y comprometida.

Reconozco que la práctica docente también ha afectado mi salud. Cuando me cambiaron de ciclo dos, grados tercero, cuarto y quinto de primaria, a ciclo uno, grados primero y segundo de primaria, al trabajar con los niños más pequeños me enfermé mucho de la voz y el asma que padezco se me complicó. En ese tiempo batí récord de incapacidades.

Otro aspecto que afecta el reconocimiento es el relacionado con la evaluación docente. Para mí la evaluación es algo importante, porque evaluarse o evaluar algo que se está realizando permite darse cuenta del estado en el que se encuentra y proyectar mejoras. Por eso no estoy de acuerdo con que se suprima la evaluación de desempeño de los docentes, como pretende un grupo de personas en el sindicato. Considero que lo que se debe replantear es la manera como se está realizando, porque en muchos casos se realiza desde una perspectiva punitiva o de control por parte de los rectores y en otros como un simple requisito más que hay que cumplir. Personalmente en esta evaluación he discutido mucho con la rectora del colegio, recuerdo que hace un par de años le refuté por su actitud

de bajarle siempre al docente en algún aspecto de su evaluación sin justificación, con la teoría de que en el colegio no hay ningún docente perfecto, lo que demuestra que esta evaluación depende mucho de la perspectiva del rector. Esta evaluación debería arrojar como resultado un diagnóstico de cómo están los docentes y contribuir así a su desarrollo profesional.

Otro tema complicado tiene que ver con la evaluación por competencias, que permite el ascenso o reubicación salarial del docente. Tengo compañeros en el colegio que son muy buenos docentes y continúan en los rangos más bajos del escalafón, porque no han podido aprobar esta evaluación. A mí me ha ido bien, ya estoy en el último grado del escalafón. Esta prueba no depende tanto de los conocimientos o actitudes del docente, sino que está amarrada al presupuesto que el Estado dispone para pagar salarios y si no hay dinero para hacerlo solo aprueban unos pocos y los demás reprueban. Esta situación menosprecia la labor docente, porque no tiene en cuenta sus capacidades sino el presupuesto del Estado. De esta manera se ejerce una violencia simbólica contra los docentes, pues lleva a comparaciones entre compañeros y a cuestionar las capacidades personales; “¿por qué este docente pasó la evaluación y yo no, si soy más responsable, más juicioso y comprometido?”.

Por otro lado, un factor adicional que incide en el menosprecio del docente tiene que ver con la democracia participativa, que en el colegio es poco efectiva y muy simbólica. La participación en los organismos de decisión siempre está mediada por los intereses de las directivas. Dentro del aula tengo la potestad para hacer cambios desde mi perspectiva, de una manera responsable, crítica y juiciosa; pero a nivel institucional es diferente. En este ámbito, en el colegio los docentes no tenemos la potestad para hacer cambios así tengamos los argumentos que los justifiquen. Esta potestad solo la tienen la rectora o los directivos.

Ante estas situaciones de menosprecio y falta de reconocimiento de la labor docente, me parece importante apoyar la lucha sindical. Pertenezco a la ADE y por consiguiente a FECODE. El sindicato ha conseguido muchas cosas en favor del gremio docente. Pero nuestro sindicato no es perfecto, tiene muchas cosas criticables, responde a una perspectiva política y muchas veces partidista, lo que hace que en la actualidad estén surgiendo sindicatos paralelos que dividen la unidad sindical. Aunque soy crítico con el sindicato pertenezco a él, pues para mí el sindicato no son las personas que hoy lo están

liderando, con las cuales tengo mis reservas, sino una institución histórica que ha favorecido a los docentes y sus luchas. Llevo varios años siendo el representante sindical del colegio, porque ningún compañero quiere comprometerse con esta labor, que requiere tiempo e interés. Considero que la actividad sindical es importante, porque nuestra labor docente en muchas ocasiones es menospreciada, se le endosan responsabilidades que no le corresponden, se le quitan derechos, y la actividad sindical contribuye a defender esos derechos y la dignidad de nuestro gremio.

Prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente

Empoderar es tener el poder y saber ejercerlo en un contexto determinado. En el ámbito escolar, con los niños pequeños, me interesa que ellos se vayan empoderando, que aprendan a tomar decisiones por su cuenta. Pero esta situación también los conflictúa, pues cuando un niño tiene el poder de hacer las cosas desde su perspectiva muchas veces no sabe cómo hacerlo, pues está acostumbrado a que le digan qué hacer y cómo hacerlo. Este es un fenómeno terrible que la escuela ha generado; la escuela enseña a hacer las cosas de una única manera y bajo unos parámetros estandarizados y cuando se desea que los estudiantes se rijan bajo su propio criterio les cuesta, pues no saben cómo hacerlo por estar acostumbrados a seguir un modelo, a repetir. Este empoderamiento me interesa suscitarlo entre mis estudiantes a nivel relacional y convivencial, que ellos aprendan a tomar sus propias decisiones o que asuman roles y tareas en las que nunca han participado. El empoderamiento es algo inherente a nuestra labor docente.

Reconozco que un docente debe ser consciente de las capacidades y potencialidades de sus estudiantes; no tiene sentido que pida cosas que sus estudiantes no puedan dar o que él tampoco es capaz de dar. Los estudiantes deben tener la capacidad de empoderarse y discernir su vida en relación con su comportamiento, con su proyecto de vida, con la resolución de los conflictos, con la paz; en estos aspectos es importante que potencien sus capacidades y aprendan a auto agenciarse. Pero desde el punto de vista del conocimiento, los estudiantes deben ser guiados y orientados por el docente, quien tiene la potestad académica y la experiencia para dirigir estos procesos.

A nivel personal, para empoderarme de mi labor y ser mejor docente he tenido que cambiar en algunos aspectos, desde cosas muy básicas como la letra, pues para que los niños me entiendan cuando escribo en el tablero tengo que hacerlo claramente y sobre

todo con estudiantes que están aprendiendo a leer y a escribir. Otro aspecto que he tenido que ir cambiando y que no es fácil, es la capacidad de entender las perspectivas de los estudiantes, pues creemos que como somos los profesores lo sabemos todo y tenemos siempre la razón, por eso a veces subestimamos lo que los estudiantes están pensando, deseando o necesitando. En este aspecto he tenido que modificar mucho mi forma de ver las cosas, porque con niños pequeños es difícil entender algunas cosas de ellos y hacerse entender desde su lógica. Cuando me asignaron a los estudiantes de primero, este aspecto me dio muy duro, tuve que cambiar mi discurso, pues los niños no me entendían cuando les hablaba o explicaba algunos temas. También, tuve que cambiar cuestiones estéticas, como hacer un baile, lo que me cuesta mucho, pero con ellos tenía que aprender y hacerlo.

Modificar aspectos personales en pro del bienestar de los estudiantes o de mejorar la práctica pedagógica es fundamental. De estos aspectos de la praxis docente nunca se habla en la universidad. Hay docentes que hacen lo mismo toda su vida, no cambian nunca su manera de enseñar y al final los resultados son negativos.

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

Hablar de paz en la escuela es fundamental. Por eso considero que la Cátedra para la Paz, con todas las críticas que se le han hecho, ha sido importante para las instituciones educativas. La Cátedra ha dejado una impronta básica y es ver el colegio como un “territorio de paz”, un lugar en donde nos debemos comportar de una manera diferente, de manera armónica y pacífica. Cuando se instituyó la Cátedra de la Paz tenía un sentido especial, porque había un sentimiento nacional suscitado por el Acuerdo de Paz y se buscaba construir un ambiente más pacífico frente a tantas violencias y masacres que había vivido el país; durante ese primer periodo los índices de violencia en el país bajaron radicalmente.

En el colegio no participé de lleno en este proyecto ni en las reuniones del equipo que lideró la puesta en marcha de la Cátedra para la Paz, pero sí desarrollaba con mis estudiantes las diversas actividades que este equipo orientaba. En este aspecto, estimo que está el problema con este tipo de proyectos y el porqué de la poca incidencia en los ambientes escolares, pues por un lado un comité se reúne para planear las actividades, ellos tienen claro los objetivos, y envía un material para que el resto de los docentes lo apliquen; y por otro lado está el docente que tiene interés y está en consonancia con el

tema, el cual lo desarrolla de una manera adecuada, pero también está el docente que no le interesa, que no hace las actividades propuestas o lo hace de cualquier manera, por cumplir.

En el colegio se habla mucho de los proyectos “Félix y Susana” y “Hermes” que son para resolución pacífica de los conflictos, pero no de la paz como un proyecto de nación. Se ha dejado de lado o solo para las áreas de sociales conocer las circunstancias que generaron la situación de violencia. Es importante en la escuela hablar de lo que históricamente ha pasado en este país, el porqué de las FARC, qué llevó a que estos movimientos surgieran, porqué surgieron las autodefensas, qué intereses hay detrás de todo ello y en qué situación estamos en este momento, y por qué ahora vuelve a surgir la violencia y la guerra, quién está detrás de esto y por qué es conveniente para ellos que esto se mantenga. Si esto no se reflexiona, difícilmente puede pasar algo diferente. La paz le compete a la escuela trabajarla y construirla, porque si no ¿quién más lo va a hacer?

En cuanto al rol docente, un aspecto clave e importante tiene que ver con la investigación. El docente debe ser un investigador de su práctica. Personalmente no he logrado hacer una investigación formal que tenga que ver con mi trabajo dentro del colegio o con algún proceso de la institución. No porque no tenga las capacidades para hacerlo, sino por el poco tiempo que me queda, siempre estoy ocupado con otro tipo de actividades o respondiendo a muchas cuestiones con relación a los estudiantes; pero además porque no hay un contexto favorable para investigar. En el colegio para realizar una investigación seria hay que realizar muchos trámites y pedir permiso o aprobación del Consejo Académico y de los directivos.

El otro aspecto fundamental del rol docente tiene que ver con el ejemplo. Un docente enseña más con el ejemplo, inclusive por fuera del aula y de su discurso académico; es un referente para sus estudiantes por la manera como habla, como se relaciona, como se viste, como responde a un conflicto, como se comporta, como es su temperamento, como es su humor. Ser ejemplo es muy importante, sobre todo con niños pequeños, pues ellos absorben todos los aspectos del docente. Me impresiona ver a mis estudiantes, que los he tenido desde primero y ahora están en tercero, como asumen cosas mías, parecen hijos míos. Por eso si el comportamiento o las actitudes del docente no son ejemplares, se está afectando directamente a los de estudiantes. A la final los estudiantes se acuerdan no tanto de lo que le enseñó un docente, sino de su ejemplo, de lo que decía o hacía.

El docente hoy debe tener claro, ser consciente y estar convencido de la necesidad de fomentar el respeto en todos los ámbitos de su vida, porque como personas somos distintos y diferentes. Un docente debe tener la capacidad de entender al otro, así no piense igual o no tenga los comportamientos que desde su perspectiva considera son los adecuados. Por eso el docente debe tener una mente abierta y la capacidad de comprender a los estudiantes, pues cuando ellos se comportan de una manera inadecuada es por algo, que se tiene que averiguar para poder entenderlo y ayudarlo. Esto es fácil decirlo, pero complicado llevarlo a la práctica. Fundamentalmente un docente debe ser justo, pues todos en la escuela debemos tener las mismas posibilidades o al menos las mismas oportunidades para formarnos con dignidad. La escuela pública está basada en este principio, en ella todos debemos tener las mismas posibilidades, dependiendo de nuestras capacidades. Esto es fundamental para construir una cultura de paz desde la escuela, porque, aunque somos distintos tenemos los mismos derechos.

6.12. Profesora Luz Dary – Docente de Prescolar

Contexto personal, sociocultural y laboral del docente

Soy docente de Prescolar. Amo trabajar con y por los niños, porque ellos son genuinos, sinceros y parte primordial de la familia y de la sociedad. Estoy convencida que si yo puedo proporcionar bienestar a los niños, ese bienestar se va a proyectar en sus familias generando una evolución en la comunidad. Lo que yo pueda ofrecerles y transmitirles en los espacios que compartimos en la escuela, en el colegio o en el jardín infantil es muy importante para su bienestar integral. Esta certeza es la que me ha hecho vivir, amar y querer la docencia. Estudié Licenciatura en Educación Preescolar, con un Técnico Laboral en Psicología Infantil y una Maestría en Docencia en la Universidad de la Salle. Tengo veinte años de experiencia trabajando con niños de la primera infancia.

Antes de entrar al Distrito trabajé en los jardines infantiles sociales de COMPENSAR⁸⁸⁷ desde el año 2005 hasta el 2011, año en el que ingresé a la Secretaría de Educación y fui nombrada para un colegio de la Localidad de San Cristóbal. Estoy en la Sede B en donde está Primera Infancia, Primero y Segundo de Básica Primaria.

⁸⁸⁷ COMPENSAR es una caja de compensación familiar colombiana, con sede en Bogotá, que ofrece servicios de salud, educación, turismo, vivienda, recreación y formación deportiva.

La comunidad de la localidad de San Cristóbal está ubicada en el estrato socioeconómico dos y tres. Casi todos sus habitantes son empleados, obreros, vendedores ambulantes, algunos tienen negocios informales, pero también se presenta mucho desempleo. En el barrio no se encuentran muchos lugares seguros para la recreación de los niños, pues en los parques se observan grupos de muchachos consumidores de droga. Las familias son grandes, algunas viven en inquilinatos, aunque también se encuentran familias nucleares. Así como existen padres muy comprometidas con la educación de sus hijos, otros no lo son.

La situación social de violencia y conflicto que se vive en la comunidad y en las familias se refleja en el ámbito escolar. Dentro de colegio, especialmente en bachillerato, se presenta problemáticas de drogadicción, de género, de discriminación por raza o por condición económica. En los niños pequeños se refleja el comportamiento familiar, por lo que encuentro niños juiciosos, académicamente activos, tranquilos, pero también otros niños con conflictos, con comportamientos agresivos, introvertidos o que no saben manejar sus emociones, por lo que reaccionan violentamente con sus compañeros o hacen pataletas cuando no quiere realizar alguna actividad o se les pone algún límite. Esas reacciones son reflejo del ambiente familiar en el que se encuentran. Observo niños que tienen limitaciones en las habilidades cognitivas para su edad y para el curso en que se encuentran, otros que se quedan dormidos en clase, otros que no comprenden las instrucciones o son muy distraídos y tienen bajos niveles de atención. Cuando solicito una entrevista con los padres de estos niños, en muchas ocasiones no llegan o cuando lo hacen llegan a la defensiva y argumentando no tener tiempo. Al abordarlos sobre la situación que se ve en el niño, lo que hacen es atacarlo o negarlo.

Estoy convencida que para ser docente hay que tener vocación, hay que querer ser docente e irradiar amor a los estudiantes. Por eso, frente a situaciones problemáticas y en general ante las diversas situaciones de conflicto que se me presentan, lo primero que yo hago es generar confianza. Soy una persona muy dinámica y me preocupo constantemente por el cómo se sienten, lo que quieren o lo que les interesa, en fin, por el bienestar integral de los niños. Deseo que los niños comprendan que soy una persona con la que ellos pueden hablar. Esa confianza hace que los niños se comuniquen, y cuando logro que los niños expresen sus sentimientos y cuenten lo que les está pasando, ya sea con palabras, a través de un dibujo o con algún juego de rol, puedo entenderlos y ayudarlos. Los niños llegan de sus casas al aula, algunos contentos, otros tristes o con hambre, por eso, lo primero

que hago es observarlos y nivelar esas situaciones a través de actividades, juegos o dinámicas para que se sientan bien y seguros. Cuando un niño se siente seguro puede expresar lo que siente y eso me permite abordar de una mejor manera la situación que se esté presentado con ese estudiante.

Praxis intersubjetiva de reconocimiento docente

En esta labor que desempeño me siento muy reconocida. He tenido experiencias muy interesantes en el colegio, en donde he sido líder de varias estrategias didácticas y trabajos relacionados con arte y la inteligencia emocional. Estos son temas que me encantan y los realizo con amor y vocación de servicio, lo que me ha permitido que los padres de familia, los coordinadores y la rectora, así como mis compañeros valoren estas actividades, pues generan un impacto positivo en los niños. Tengo experiencias de reconocimiento de niños que hoy están en octavo o noveno grado de bachillerato, que cuando me encuentran recuerdan alguna experiencia vivida en preescolar.

Soy líder de ciclo y nos hemos propuesto el reto de cambiar nuestras prácticas pedagógicas, porque hay maestros que se han quedado en enfoques pedagógicos tradicionales esperando buenos resultados académicos, sin abordar la integralidad del ser. Desde el ciclo de Primera Infancia tratamos de integrar los aprendizajes propuestos en el plan de estudios y el PEI de la institución, para que no se vea fracturado por las asignaturas; optamos por integrar las dimensiones del ser: cognitiva, expresiva y socioafectiva. Por eso consideramos que las actividades que realizamos en Preescolar deben contribuir a un aprendizaje y desarrollo integral para los niños. Todo esto lo contextualizamos y desarrollamos mediante Ambientes de Aprendizajes empleando como pretextos los intereses de los niños y las niñas: como la granja, los insectos, las regiones colombianas, los dinosaurios, el porqué de las cosas, los animales acuáticos, salvajes o el circo. Estos pretextos nos permiten dar sentido a los aprendizajes mientras que los estudiantes disfrutan aprendiendo. De esta manera cumplimos con el Plan de Estudio, que es nuestro requisito como docentes.

Solo he tenido una experiencia de menosprecio a mi labor y fue cuando cité a un padre de familia para hablar de la situación de su hijo. La mamá al escuchar la versión del niño comienza a maltratarme verbalmente y saca al niño del colegio. Posteriormente, esa madre llega a la entrada del colegio a decir, ante los otros padres de familia, que yo soy

una mala docente. Lo bueno de este caso es que me sentí defendida por otros padres de familia, que reconocían mi labor y valoraban el trabajo que realizo con sus hijos.

Me considero una persona muy responsable en todos los procesos que emprendo, desde la educación y formación de los niños que tengo a cargo, en la comunicación con los padres de familia, en el trabajo con mis compañeros y con los directivos, así como en la administración de los proyectos bajo mi responsabilidad. Amo y disfruto lo que hago, por eso son pocos los momentos en los que me siento estresada, pues controlo mis emociones cuando se presentan situaciones difíciles en el colegio. Por ejemplo, cuando convirtieron el colegio en Jornada Única, fusionando la jornada mañana y la jornada tarde, fue un tiempo complicado y una lucha estresante por los derechos de los docentes, pero mi capacidad para adaptarme al cambio me ayudo a asumir los nuevos retos. También me ayuda el cultivar mi vida espiritual, lo cual contribuye a que me sienta equilibrada.

Considero que cuando uno hace su trabajo bien no debe preocuparse por la evaluación. No he tenido problemas con ella, he sido bien valorada y reconocida. Como docentes necesitamos ser evaluados para crecer, para esforzarnos y ser mejores. La evaluación de desempeño ha sido un conversatorio muy satisfactorio con mi rectora, ella valora mi trabajo y el compromiso que tengo con los niños y con la institución. En la evaluación de ascenso me ha ido muy bien, siempre he aprobado. El video ha sido una experiencia real de mi práctica docente.

Yo pertenezco al sindicato de ADE, pero cuando comencé en la docencia no participaba en ninguna marcha o actividad sindical por convicción personal, porque no me gusta ser conflictiva. Sentía que, si participaba en ellas, le estaba robando tiempo al colegio y tomando parte en peleas con las que no estaba de acuerdo. Con el tiempo me fui dando cuenta que se necesita poner precedentes ante las cosas con las que no se está de acuerdo y comencé a asistir a las marchas. Considero que en el movimiento sindical hay un mal manejo del poder, porque FECODE y la ADE en muchas de sus acciones nos han desilusionado a los docentes, por las decisiones o acuerdos a los que han llegado sin consultar a las bases. Pero es necesario el sindicato para luchar por nuestros derechos y alcanzar cosas en bien de la educación.

Prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente

Yo me siento empoderada en mi rol porque soy líder. Me gusta participar y tomar decisiones. Ejercer mi liderazgo trabajando, “poniéndome la camiseta”, haciendo las cosas, siendo recursiva. No soy autoritaria, pero soy muy disciplinada y ejecutiva. Me gusta delegar y ver los resultados desde la confianza. Con los niños no soy autoritaria, pero sí me gusta la disciplina, poner normas y pautas de comportamiento y convivencia. Por eso manejo el diálogo, la escucha y la participación, además de buscar el interés y la atención de los estudiantes, basada en actividades lúdico-pedagógicas, Soy una convencida que allí está la clave del éxito

Las fortalezas que han contribuido para realizar bien mi trabajo son la capacidad de cambio, la escucha y sobre todo la empatía, el ponerme en los zapatos del otro y comprender lo que le está pasando. Igualmente, la madurez de saber que no siempre tengo la razón y que los niños tienen un motivo para estar en determinado estado emocional. Busco que los niños tengan una permanencia tranquila en la escuela ya que es sabido que un niño feliz aprende mejor. Eso me anima a preparar cada día mis clases para motivar a los niños al aprendizaje, desde la confianza y la empatía. La educación en la primera infancia se rige por cuatro actividades rectoras y estoy convencida de que ellas indican el camino, para el éxito de la educación con los niños.

Este es mi aporte a la cultura de la paz. Considero que una persona puede ser muy culta, muy intelectual, muy capaz, pero si no tiene una inteligencia emocional correcta, sino ama lo que hace, sino tiene empatía, sino tiene vocación por lo que hace no puede aportar a la construcción de la paz desde la educación.

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

En el colegio manejamos un Modelo Pedagógico Holístico. En el ciclo de Primera Infancia nos fundamentamos en las actividades rectoras, que son los pilares de la educación infantil. Ellas son el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. A través de estos aspectos buscamos que el niño se desarrolle de manera integral. Realizamos ambientes de aprendizaje en donde tenemos un pretexto y mediante los cuatro pilares ensamblamos los diversos temas, para que el niño aprenda de una manera divertida, armónica y en paz. Somos conscientes que los niños luego tienen que ir a sus hogares, a una realidad que muchas veces es conflictiva o agresiva, con violencia

intrafamiliar, pero si estos niños tienen un espacio en la escuela en donde ellos cultivan otros valores vamos impactando sus vidas, que a largo plazo puede transformar en algo sus hogares.

Otro aspecto que contribuye a la paz, son los talleres para padres de familia sobre pautas de crianza, sobre resolución de conflictos, sobre género o cualquier problemática que hayamos detectado en los niños. Estas actividades son un poco más difíciles de llevar a cabo, porque los padres no tienen tiempo o no quieren, pero las ofrecemos porque sabemos que quienes participan pueden aprovechar las herramientas que les damos para enfrentar estas situaciones en sus hogares. El impacto no es mucho porque la asistencia es muy escasa, pero quienes van se enriquecen.

Con referencia a la Cátedra para la Paz, no tengo conocimiento, no lo conversamos en el ciclo de Primera Infancia y no sé cómo se desarrolla en el bachillerato. El colegio es técnico de sexto en adelante, los estudiantes pueden optar por una especialización que imparte el SENA en Electrónica, Contabilidad o Auxiliar Administrativo. El PEI del colegio está enmarcado desde la productividad, pero también hace énfasis en el ser integral, por eso nosotros en el ciclo de Primera Infancia buscamos fundamentar una educación integral en tres dimensiones: la dimensión cognitiva, la dimensión socioafectiva y la dimensión expresiva. Esas tres dimensiones van enfocadas a la formación integral del ser, para que el niño pueda ser un sujeto activo de su propio aprendizaje, esto lo realizamos mediante los ambientes de aprendizaje que se enfocan en el aprender haciendo y en los intereses o necesidades de los estudiantes.

Uno de los tabús que tenemos en la escuela con relación a la investigación es el tema financiero. Hay rubros dentro de la institución para financiar proyectos de investigación, pero cuando la rectora pide que los docentes presenten propuestas pocos lo hacen por falta de tiempo o interés. En el colegio se están realizando varios proyectos de investigación, uno sobre robótica y otro sobre lectoescritura. Nosotros en el ciclo de Primera Infancia tenemos un proyecto que se titula “Abra Palabra”, en el cual tuvimos que presentar una propuesta escrita y las evidencias del impacto que genera en los estudiantes. Este proyecto nos exige estar en constante investigación sobre lo que hacemos y lo que queremos conseguir. Un inconveniente que encuentro en este tipo de propuestas es que se convierte en un presentar proyectos solo para que los colegios reciban ayuda financiera, proyectos que muchas veces no se llevan a cabo.

Por eso considero, que tanto para investigar como para construir cultura de paz, los docentes debemos tener vocación, capacidad de cambio, capacidad de escucha, empatía, don de gente, querer y amar lo que hacemos, siendo sensibles a las necesidades de los estudiantes y ejerciendo la docencia con profesionalismo. La educación para la paz en nuestro contexto nos exige que seamos seres humanos claros y equilibrados.

6.13. Profesora Luz Mery – Docente de Básica Secundaria y Media

Contexto personal, sociocultural y laboral del docente

Nací para ser maestra. Soy egresada de la universidad pública, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en donde estudié licenciatura en Ciencias Sociales. Años después, realicé una maestría en la Universidad Javeriana sobre “Educación para la Paz y la Convivencia”. Esta Maestría fue una de las experiencias más significativas que he tenido en mi formación como docente, por lo que puedo afirmar, que si la licenciatura en Ciencia Sociales cambio mi vida dándole razón de ser a mi vocación como maestra, la Maestría transformó mi visión sobre la manera de enseñar las Ciencia Sociales y direccionó mi labor docente hacia la construcción de una convivencia más pacífica en la escuela, desde una nueva visión sobre la resolución de los conflictos y la paz.

Como maestra trato de estar cercana a los estudiantes, comprenderlos en su realidad personal y social, pues esta cercanía me da la posibilidad de ver realmente sus potencialidades y sus dificultades. En clase me gusta hablar con ellos, preguntarles, darles la palabra, oírlos, cuestionarlos, retarlos y jugar. Es por ello, que como maestra considero importante reevaluar constantemente mis prácticas, mis creencias, mis verdades y mi rol como docente. Este es el compromiso que me ha guiado en todos estos años que llevo ejerciendo la docencia.

El primer trabajo que tuve como docente fue una experiencia dura y retadora, en un colegio de convenio⁸⁸⁸ ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar al sur de Bogotá, una zona difícil social y económicamente. Enseñé en la jornada de la tarde, mis estudiantes eran niños trabajadores, que laboraban en las horas de la mañana. Esta experiencia me aterrizó, me hizo poner los pies en la tierra como maestra, porque me permitió ver de una

⁸⁸⁸ Los colegios de convenio en Bogotá son manejados por empresas privadas dentro de las instalaciones oficiales, o un colegio privado en donde el estado asume los costos.

manera cercana como afecta la problemática social, económica y de violencia a la niñez de esta zona de Bogotá. Mis estudiantes eran niños con un alto riesgo de vulnerabilidad, que trabajaban en la mañana y estudiaban en la tarde por lo que llegaban a clase siempre cansados. Esta experiencia me ayudo a ser una maestra más humana y marco el resto de mi vida docente. Comprendí que los niños que tenía sentados en el aula no son todos iguales, sino niños diversos, con sus preguntas y dudas, pero también con sus tragedias, sus necesidades y sus felicidades.

Después tuve la oportunidad de trabajar en otros colegios, pero todos han sido en localidades del sur de Bogotá. Esto me ha permitido ver la diversidad de realidades entre un sector y otro. Cuando llegué a trabajar a la Localidad de Usme fue a un colegio ubicado en un barrio de invasión⁸⁸⁹, en unas condiciones muy parecidas a las que había visto y vivido en Ciudad Bolívar. La población la conformaban reinsertados y desmovilizados de un movimiento armado, quienes invadieron unos terrenos de la localidad que posteriormente, mediante una organización comunitaria sólida y fuerte, pudieron legalizar como barrio. De ese colegio pase al Colegio Paulo Freire, llevo ya 10 años trabajando en esta Institución Educativa Distrital. Este colegio, aunque está ubicado en localidad de Usme, tiene una situación socioeconómica más privilegiada con respecto a los otros escenarios en donde había laborado antes. La mayoría de los estudiantes proceden de un ambiente más urbano, viven en las urbanizaciones cercanas al colegio, con una mejor situación socioeconómica, algunos cuentan con padres profesionales, que tienen trabajos e ingresos más estables y gozan de un nivel cultural más alto. Aunque también hay estudiantes que vienen de zonas más populares, con conflictos sociales marcados, ubicados en estrato uno o inferior. Por consiguiente, la población estudiantil del colegio es muy diversa, pues, así como tenemos niños que vienen de zonas aledañas al colegio, otros vienen de zonas más alejadas e inclusive de la zona rural de la localidad.

Al ser la mayoría de los estudiantes hijos de padres trabajadores, están gran parte del tiempo solos o al cuidado de abuelos o familiares. Otros viven en un entorno caracterizado por la violencia y por condiciones socioeconómicas difíciles. Esta realidad los marca tanto, que los lleva a ser fuertes emocionalmente, pero a la vez muy débiles y vulnerables. Fuertes, porque a su corta edad les ha tocado trabajar, salir y defenderse en medio de un ambiente hostil. Pero también débiles y vulnerables, porque estos escenarios de violencia

⁸⁸⁹ Los barrios de invasión son asentamientos irregulares en cuanto a su constitución legal, en los que la ausencia de servicios públicos e infraestructura sanitaria es dramática.

y maltrato los vuelve más ansiosos, más depresivos, con tendencias derrotistas, con un panorama de “no futuro”; por lo que no comprenden para qué les sirve seguir estudiando, para qué esforzarse, para qué vivir, siendo presas fáciles de las drogas o la delincuencia.

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. Estas violencias se reflejan, 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. Por ejemplo, uno de mis estudiantes me contó, que él soñaba con llegar un día al colegio y matar a todos sus compañeros. Esta situación lo volvió asocial, aislado, reflejando en sus actitudes y comportamientos el odio que sentía hacia los demás.

Otro escenario de violencia es la exclusión, los niños se excluyen unos a otros, los maestros excluimos, ellos también excluyen a los maestros. La escuela es un escenario en donde lo homogéneo tiende a instalarse, por lo que quien no se adecua termina siendo excluido. Se excluye al niño que tiene algún tipo de discapacidad, al que no tiene las mismas prácticas culturales, al que no habla igual, al que no se ve igual.

Estas situaciones de violencia se ven reflejadas en el desempeño académico de los estudiantes. Es distinto el rendimiento académico, la seguridad, la autoconfianza, la personalidad de un estudiante que ha sufrido o está sufriendo algún tipo de violencia frente a la de otro estudiante que tiene el apoyo, el amor, la protección y el acompañamiento de su entorno familiar, de sus amigos o compañeros.

La escuela también es generadora de violencia, pues todavía se hace más énfasis en las normas, en los uniformes, en el comportamiento, en las notas, que en las personas. En ella el docente es quien tiene el poder y la potestad de la palabra, del conocimiento y del saber. Aunque, soy consciente que los docentes estamos tratando de trascender esas líneas de imposición que perduran en la escuela. La escuela en Colombia sigue siendo un escenario violento, porque tiene una naturaleza “alienante”, que busca “educar”, en el sentido de encaminar a los estudiantes para que se adecuen a un modelo social y respondan a unos intereses sociales y económicos.

Estoy convencida que debemos seguir apostando por la educación como un mecanismo fundamental para promover el cambio frente a estas situaciones de violencia. Pero para

ello, tenemos que comenzar por nosotros mismos. Como docentes tenemos que cambiar las prácticas pedagógicas y las actitudes personales que estén cimentadas en un poder que excluye, que ordena, que impone, que califica o descalifica. También, soy consciente que en el último tiempo se han dado transformaciones en la forma de ejercer nuestro rol docente a este respecto.

Por también, hay que decirlo claramente, la educación ha contribuido a formar la conciencia crítica de los jóvenes y eso lo veo reflejado en los últimos movimientos sociales que han surgido y se están dando en Colombia. Son los jóvenes los que están liderando estos movimientos de cambio social a nivel ecologista, pacifista, feminista y político. Estoy convencida que ese es el reflejo de las transformaciones que se están generando desde la educación, la cual está formando una nueva generación con conciencia crítica que busca construir la paz con justicia social. El acuerdo de paz, aún con todas las dificultades que ha tenido para su implementación, reta a la escuela y al maestro a asumir una nueva manera de educar, más pacífica y comprometida con la realidad social en este tiempo de posconflicto que vive el país. Por ello la escuela tiene que transformarse no solo a nivel discursivo sino en su práctica educativa.

En lo personal, enfrentar los conflictos que se generan en la escuela no es una tarea fácil. Tengo este año más de 280 estudiantes a los que les doy clase. Entrar a mediar en los conflictos que se generan con esta diversidad de personalidades, adicionado a las personalidades de mis compañeros docentes y a los distintos escenarios en donde desarrollo mi labor es una tarea muy compleja. Pero la experiencia que tengo, por mis años como docente, me ha enseñado a afrontarlos de una manera adecuada y empática, pues al comienzo de mi vida docente mi actitud ante los conflictos escolares era muy legalista, me remitía a lo formal e institucional.

La maestría que realice en la Universidad Javeriana contribuyó mucho a cambiar esta visión tan legalista de solucionar los conflictos en la escuela. La maestría era sobre “Educación para la paz” y estaba en consonancia con el trabajo de pregrado que había realizado en la Universidad Distrital que trataba sobre “Resolución de conflictos a través de la negociación”. 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.

La manera como enfrente el conflicto me ha generado algunos roces con otros compañeros docentes o con algún directivo. Por ejemplo, está el maestro y sobre todo el directivo que piensa que estas situaciones se deben tratar por el procedimiento legal, es decir, seguir el conducto regular (citar a los padres, hacer anotaciones en el observador del estudiante, registrar todos los pasos que se siguieron, hacer descargos, etc.), y no aprueban mi proceder. Por el contrario, los padres de familia aprueban más esta gestión que realizo, les parece importante que se haga mediación y negociación con sus hijos, y no se les esté citando cada vez que hay un conflicto que se pueda solucionar de otra manera.

Praxis intersubjetiva de reconocimiento docente

Me siento reconocida y valorada por mis estudiantes. He tenido estudiantes, a los cuales di clase hace muchos años, que hoy como profesionales son mis amigos, conozco sus vidas, su familia, sus hijos. Y cuando me encuentro con ellos me dicen —Profe, yo aprendí de ti mucho; profe yo estoy ahora aquí porque un día me orientaste; profe, recuerdo esto de ti, esta práctica tuya—, ese reconocimiento tanto personal como profesional lo he recibido de muchos de mis estudiantes.

Institucionalmente, el reconocimiento de mi labor no ha sido fácil ir ganándomelo. He tenido dificultades por mi práctica docente. En un comienzo fue una política de choque, porque yo no me ajustaba a lo que “se debería hacer” dentro de la institución. Me consideraban demasiado flexible o débil en muchas de mis acciones con los estudiantes. Por lo que ese reconocimiento de mi labor ha sido muchas veces cuestionado y ha sido difícil alcanzarlo. En del Colegio me gusta participar, deliberar y estar en escenarios de decisión. Considero que he realizado un papel importante que me ha abierto espacios de reconocimiento por mi labor.

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. A este respecto,

considero que FECODE, es un actor importante dentro del movimiento sindical de país, que ha sido cuestionado por unos sectores sociales, pero también apoyado por aquellos que consideran que su papel ha sido fundamental en la defensa de la educación pública y los derechos de los docentes en Colombia. El sindicato ha logrado a través de la lucha, que se reconozca la labor docente. Por ello, a los maestros se nos signa como personas con un discurso político contra lo institucional. Por otro lado, algunos también piensan, que quienes nos dedicamos a la labor docente fuimos aquellos estudiantes que no pudimos estudiar otras profesiones y que nos fue más fácil refugiarnos en la docencia haciendo una licenciatura.

Así como puedo resaltar el aprecio de estudiantes, padres de familia y compañeros docente por mi labor, también he sufrido menosprecio en varias ocasiones. Una de estas experiencias la experimente cuando llegue al colegio, y me sentí juzgada por algunos compañeros y directivos, al no responder al prototipo de docente que querían en la institución, y me lo hacían saber por comentarios y acciones desobligantes. También lo he experimentado en las evaluaciones de desempeño, que valoran el trabajo del maestro al finalizar cada año lectivo. En varias ocasiones he obtenido notas muy bajas en esta evaluación, por lo que me he sentido molesta y dolida, como si mi trabajo y esfuerzo no significara nada.

Estas situaciones de menosprecio las he visto incrementarse durante este tiempo de pandemia. No se está reconociendo el gran esfuerzo que estamos haciendo los docentes para continuar con las clases de manera virtual y se nos juzga, diciendo que estamos de vacaciones, que no estamos trabajando, que solo enviamos guías. Estos comentarios me duelen mucho, pues yo soy una persona comprometida con mi trabajo. También lo he experimentado en la política de la Secretaria de Educación de Bogotá y en general de Ministerio de Educación, que nos ha abandonado, dejándonos solos para implementar una educación virtual cuando no estábamos preparados para asumir esta tarea. No sabía manejar la “plataforma Teams” y me tocó, como a muchos de mis compañeros, aprender por medio de tutoriales. Poner nuestro computador personal o comprar uno si no lo teníamos o se nos dañaba, pagar el servicio de internet, acondicionar un espacio de la casa como aula de clase. A este respecto, no hemos recibido acompañamiento y eso para mí es un menosprecio de nuestra labor.

También, he sufrido menosprecio por las amenazas de un estudiante quien fue grosero conmigo cuando le hice un reclamo sobre su comportamiento y por el no cumplimiento

de sus actividades. Este estudiante fue muy agresivo y me amenazó, diciéndome que algún día tendríamos que vernos para arreglar este asunto, que me cuidara, pues de alguna forma se cobraría esta situación. En otras ocasiones dentro del aula, algunos estudiantes tienen comportamientos que se pueden interpretar como agresivos y amenazantes.

En el primer colegio donde trabajé, con un escenario tan complicado, con niños trabajadores que vivían condiciones económicas duras, allí me sentía constantemente afectada y desgastada emocionalmente al conocer las condiciones de vida de muchos de mis estudiantes, que no tenía lo mínimo para una vida digna. Estas situaciones han afectado mi salud física y emocional. Sobre todo, cuando trabajé en el colegio ubicado en el barrio de invasión. Allí sufrí de una migraña emocional, tuve que ir al médico, pues me enfermaba todos los días. Esto era producto de los escenarios de violencia que se vivían en este colegio, por las bandas delincuenciales que atacaban a los estudiantes alrededor del colegio. Allí se presentaban frecuentemente robos y hasta asesinatos. Varios de nuestros estudiantes fueron asesinados, otros tuvieron que prestar el servicio militar obligatorio y murieron dentro de las filas del ejército por el conflicto armado del país. Esta situación era muy tensionante para mí hasta el grado de afectar mi salud. Durante esta pandemia, he sufrido mucho estrés y he estado enferma, he tenido que recurrir a terapia por las distintas crisis emocionales que he sufrido durante este año de confinamiento.

Como maestra veo mi profesión como una vocación, por eso trato de desempeñar mi labor docente de una manera comprometida, a pesar del menosprecio, la estigmatización, los conflictos y las trabas que buscan coartar mi libertad tanto de oficio como de cátedra. Siento que el currículo, los programas de cada asignatura, los Derechos Básicos de Aprendizaje⁸⁹⁰ y sobre todo 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.

⁸⁹⁰ Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) son una herramienta diseñada para todos los miembros de la institución educativa (padres, madres, cuidadores, docentes y estudiantes) que les permite identificar los saberes básicos que se deben adquirir en los diferentes grados escolares para las áreas.

El modelo de educación por competencias y educación para el empleo, que se está implementado en los colegios públicos, afecta mi praxis docente y ha generado muchas controversias en nuestro gremio. La educación por competencias ha hecho que en los colegios se priorice este modelo y con mayor énfasis desde que se les viene evaluando por medio del “Índice Sintético de Calidad Educativa”⁸⁹¹, el cual va amarrado a las pruebas externas, que evalúan a los estudiantes a través de competencias sin tener en cuenta los conocimientos, la diversidad, las capacidades, la interculturalidad y los saberes ancestrales. Este es un debate que tenemos dentro del gremio docente, —a qué le apuntamos en la educación, a los resultados de las pruebas o a una educación más humanista que responda a la realidad social y contribuya a una convivencia más pacífica—.

En un grado diferente, esto también lo vivimos como docentes. Me refiero a la evaluación de desempeño y sobre todo a la evaluación por competencias, con la cual podemos reubicarnos o ascender en nuestra profesión mejorando así nuestros salarios. La evaluación de desempeño condiciona la práctica docente, pues mide el porcentaje de promoción de estudiantes y el compromiso institucional, todo justificado y sustentado con evidencias, modelo copiado del mundo empresarial. Por eso los docentes que nos salimos de algunos de los lineamientos que orienta la institución, somos calificados de forma negativa en esta evaluación.

Por otro lado, la evaluación por competencias no responde a la realidad de nuestra praxis docente. En mi caso, la última vez que me enfrenté a esta prueba, la cual se evalúa por medio de la grabación del video de una clase, tuve que grabar tres veces para poder responder a la estructura o guion de lo que debe ser una clase según los parámetros de esta evaluación. La manera como desarrollo la clase de sociales no es una fórmula, por lo que se me olvidaba algún paso y tenía que volver a grabar todo nuevamente para incluirlo. Esta es una experiencia que me resultó traumática y que todavía hoy, cuando lo relato me afecta emocionalmente. No logré alcanzar el puntaje necesario para aprobar esta evaluación, pero me ayudó a tomar conciencia que no soy una docente de fórmulas, que mis clases no se pueden estandarizar, sino que en clase soy dinámica y abierta a lo que

⁸⁹¹ El Índice Sintético de la Calidad Educativa -ISCE- es un indicador numérico que se enmarca entre la escala de 1 a 10 el cual es entregado por cada nivel educativo (primaria, secundaria y media) a todos los Establecimientos Educativos -EE- del país desde el año 2015. Este índice es calculado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES- a partir de los resultados de las pruebas Saber y la eficiencia interna de los EE, y es divulgado por el Ministerio de Educación Nacional -MEN-.

surja en ella para el bien de la formación de los estudiantes a mi cargo, desde la asignatura que imparto.

Prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente

Para mí empoderar significa tomar conciencia del poder que se tiene para desempeñar una labor, sea cual sea, en mi caso ser docente. Por tanto, el empoderamiento de un docente es su capacidad para transformar. Una de las experiencias de empoderamiento que más me llenan de orgullo es mi empoderamiento como mujer y poder empoderar a mis estudiantes en su condición de mujeres. He aprendido que tengo que contribuir al empoderamiento de mis estudiantes, incluso la de ese niño que pasa desapercibido en clase porque tiene problemas de autoimagen y autoconfianza y nunca habla ni se acerca a pedir ayuda. A los estudiantes los empodera mucho el hecho de animarlos a hacer las cosas por ellos mismos, así no las hagan tan bien como otros. Como docente me empodero cuando asumo un curso complicado y problemático, pero lo asumo como un reto y un compromiso personal para sacarlos adelante. De esta misma manera tendríamos que asumir los cambios que tenemos que realizar como país para construir la paz, así parezca difícil y utópico.

Estoy convencida 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.

La maestría me ayudó a tener otras visiones sobre lo que significa educar para la paz. Por eso me sigo descubriendo, retando y aprendiendo. Como docente de sociales, considero que una de las claves para esta construcción de la paz es el conocimiento de la historia, pues como dice la frase —quien conoce su historia no vuelve a repetirla—. Desde el área de humanidades existe esa posibilidad de empoderar pacíficamente a los estudiantes y por supuesto a los docentes. Ese es un escenario real y posible, si las personas conocen la historia y pueden a través de ese conocimiento explicar lo que hoy estamos viviendo, se empoderan políticamente para transformarla. En eso hemos avanzado, prueba de ello los movimientos sociales que hoy surgen en Colombia, movimientos más activos y diversos

liderados cada vez más por jóvenes. Aquí en Usme proliferan movimientos estudiantiles, movimientos de jóvenes, movimientos artísticos, movimientos ecológicos.

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

La experiencia que tengo con referencia a la Cátedra de Paz en el colegio es que cada docente la puede adaptar dependiendo de su creatividad y recursividad. 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. En el colegio está planteada como un proyecto que se realiza mediante una actividad mensual o bimensualmente. Pero no es una práctica que cuestione o transforme a los estudiantes, a los docentes, ni mucho menos a la institución.

Mi trabajo de fin de la Maestría se orientó a la transformación de los colegios como territorios de paz, por eso estoy 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; tercero, que la diversidad se convierta en una filosofía de vida de la escuela; cuarto, que haya prácticas de equidad de género; quinto, que se modifiquen las prácticas de evaluación; sexto, que se reconozcan otras formas de aprender que responden realmente a la diversidad y a la inclusión. Estas transformaciones se tienen que dar en la escuela para que se viva la paz dentro de ella. La única manera de formar en una cultura de paz es creando y viviendo dentro de la escuela esos imaginarios de paz.

Estos imaginarios sobre la paz se han ido trabajando y tratando de integrar dentro de nuestro colegio, por ejemplo, con el proyecto “Hermes” que trata de impulsar escenarios de negociación de conflictos entre los estudiantes. Esta ha sido una experiencia enriquecedora y que ha ido dando resultados como alternativa a las acciones punitivas o sancionatorias de enfrentar los conflictos.

Otro aspecto que afecta la construcción de una educación y una cultura para la paz es la manera como las escuelas está dejando de lado las asignaturas de humanidades y

favoreciendo las ciencias. Hay universidades que solo tienen en cuenta el puntaje de matemáticas y ciencias de las pruebas Saber para el ingreso a ellas. En los colegios la mayor intensidad horaria la tienen las asignaturas de ciencias y matemáticas y se reducen las horas destinadas a asignaturas de formación humana y artes. Un ejemplo claro es comprobar como en el colegio el programa de sociales se ha reducido, ahora se trabajan de manera integrada condensando muchos contenidos temáticos que se imparten. Se ha perdido la cátedra de historia de Colombia afectando la formación política y ciudadana de los estudiantes, aunque se están haciendo esfuerzos por recuperarla. La asignatura de filosofía ha perdido intensidad horaria y tiende a desaparecer o diluirse en las instituciones de educación, porque se tilda su discurso de ideologizado; ya no se evalúa en las pruebas Saber, pues se integró con lenguaje bajo el título de lectura crítica, que pretende evaluar la comprensión del estudiante para entender y seguir procesos.

Aunque existen unos lineamientos y normas institucionales que condicionan la práctica docente, considero que dentro del aula gozo de libertad y autonomía para desarrollar mi quehacer educativo de una forma más humana, acercándome a la realidad y a las circunstancias propias de mis estudiantes. Por ejemplo, cuando tengo que evaluar un estudiante, no solo tengo en cuenta si realizó o no todas las actividades o trabajos propuestos, sino que lo veo más integralmente, valoro su participación, su interés, su disposición, y sobre esa experiencia pongo una nota “cuantitativa” de su desempeño en la asignatura. Lo mismo me sucede con relación a las temáticas que están en el currículo o en los Derechos Básicos de Aprendizaje, dentro del aula puedo trabajar desde una perspectiva diferente a la establecida, de manera que se logre un aprendizaje significativo. Pero existen otros casos en los que no puedo proceder así, porque las normas institucionales limitan esa libertad.

Igualmente sucede con la resolución de los conflictos, pues utilizo otras estrategias que no vulneren, ni violentan a los estudiantes, pues el hecho de no hacer anotaciones en un observador en donde se escribe el nombre del estudiante, marcándolo de alguna manera como causante de un problema me parece agresivo, por eso prefiero la mediación y la negociación con ellos. Aunque en ocasiones sí tengo que utilizar estos mecanismos por exigencias de la institución, pero si puedo trato de evitarlos.

Los maestros tenemos que autoevaluarnos constantemente. Yo he tenido que reevaluar mi práctica docente, la manera como la ejerzo, y cambiar aspectos que no son adecuados para la formación de mis estudiantes. Yo era una maestra “de las de cuaderno” y valoraba

a los estudiantes por cuanto cuaderno llenaban en mis clases, cuantas hojas traía el niño de tarea y cuanto escribía en él, y les calificaba la redacción, la ortografía, etc. Esto lo tuve que reevaluar. Con el tiempo pase a eliminar los cuadernos, puede que eso no diga mucho, pero iba más acorde con lo que pensaba que debería ser la educación. Lo mismo he tenido que replantear la forma de “calificar” a los estudiantes y ahora busco que sean ellos los que me califiquen a mí. Por eso les pido que me digan cuando un tema no les dice nada para sus vidas, o cuando les exijo algo que ellos no comprenden o no tiene sentido. Es un aprender a escuchar al estudiante y no solo ser escuchado por ellos. Esto no es fácil, pues algunos son duros conmigo, pero lo estoy haciendo y todavía me queda mucho por aprender para ser mejor maestra.

Por consiguiente, considero que hoy en este tiempo de posconflicto, nuestro país necesita un docente formado en dos aspectos claves: primero, formados en el conocimiento del conflicto, porque los docentes deben conocer cuál fue, cuál ha sido y cuál es la realidad del conflicto armado en Colombia durante estos cien años de nuestra historia; cuáles son sus causas, sus actores, su dinámica y quiénes han sido las víctimas, pues para superar algo primero hay que conocerlo, Esto no es sólo tarea para los docentes de sociales, sino de todos los docente sin importar su área disciplinar. Segundo, formado en la cultura de paz, porque la paz no significa ausencia de conflictos, sino aprender a conciliar, negociar y superar el conflicto. Esto significa cambiar las relaciones de poder, las relaciones de género, tener la capacidad de auto reflexión y autoexamen crítico a nivel personal y profesional, aprender en la diversidad e interculturalidad, aprender negociación y resolución de conflictos para construir desde la escuela una convivencia pacífica que contribuya a los ideales de paz que tenemos como país.

6.14. Orientadora Marcela - Orientadora Docente

Contexto personal, sociocultural y laboral del docente

Estudie Psicología en la Universidad INCCA. Llegué a la docencia por azar, porque al no encontrar trabajo en mi profesión opté por presentarme al Distrito como docente de básica primaria, pues mi especialización había sido en Psicología Educativa. Ya siendo docente me interesé por los procesos cognitivos de los niños y la manera de ayudarlos mejor en su desarrollo en el aula, por lo cual hice una especialización en Desarrollo Humano en la

Facultad de Educación de la Universidad Distrital y, posteriormente, una Maestría en Educación en la Universidad Javeriana de Bogotá. En mi práctica docente mi interés ha estado centrado en el desarrollo de la dimensión emocional de los estudiantes para motivarlos en sus procesos cognitivos.

Trabajé como docente de aula durante nueve años y llevo tres años y medio como Orientadora Docente. Trabajo en el Colegio ARE de la localidad de Bosa. Opte por pasar de docente de aula a Orientadora Docente al darme cuenta de que, desde esta responsabilidad, podía aportar más al desarrollo socioafectivo y emocional de los estudiantes.

Mi primer trabajo como docente fue en el Colegio Luis Carlos Galán en Cazuca-Soacha, durante dos años. Una experiencia muy bonita, trabajando con población vulnerable y desplazada del campo. En esta institución se tenía una conciencia social muy fuerte en favor de la comunidad. Esta experiencia me marco mucho, trabajé con niños de primero de primaria que despertaron en mí la vocación por enseñar y acompañar a los estudiantes. De allí pasé al Colegio Diego Montaña Cuellar en la localidad de Usme, trabajé en este colegio durante siete años. Fue allí donde descubrí que desde la orientación docente podía desarrollar mejor los procesos socioafectivos en los estudiantes y estar más cerca a ellos y de sus familias, pues como docente de aula me era difícil hacerlo.

El colegio en el que laboro actualmente es un “Mega-Colegio”. Cuenta con dos jornadas, cada una con más de 1.600 estudiantes, con 130 maestros, 4 orientadores por jornada, 2 docentes de apoyo a la inclusión. En grados 10º y 11º contamos con el proyecto de Media Fortalecida con énfasis en Fundamentos de Ingeniería, Biotecnología y Comunicación Social, mediante un convenio con la Universidad San Buenaventura, que busca potenciar las competencias de los docentes para desarrollar estos énfasis y fortalecer la dimensión socio-ocupacional de los estudiantes del último ciclo de formación. Los estudiantes son de estrato socioeconómico dos, población muy vulnerable. La pandemia profundizó y agudizó esta situación económica en las familias, por lo que muchos de los muchachos al salir del colegio en vez de optar por entrar a la universidad prefieren emplearse para ayudar a sus familias.

El contexto social de los estudiantes está marcado por situaciones de violencia social, desplazamiento forzado, falta de empleo. Agudizado por una marcada corrupción, que

impide que las ayudas y los programas sociales lleguen a las familias más desfavorecidas de la comunidad. Esta situación de violencia se refleja en el colegio de muchas maneras, por ejemplo, durante la pandemia se incrementaron el “*ciberbullying*” y el “*sexting*”, al estar trabajando los estudiantes de forma virtual.

Personalmente frente a los conflictos busco siempre escuchar a las partes involucradas, analizar el contexto en el que sucedió el incidente, sin entrar a juzgar. De esta manera puedo verificar si hay una situación de acoso escolar o es una reacción ante otro problema. Al escuchar la situación puedo realizar un trabajo pedagógico con cada una de las partes involucradas, y según la gravedad del conflicto involucro a las familias para hacer una intervención pedagógica más integral. Si la situación es de violencia con daño físico desarrollo otro proceso, como es la remisión a coordinación y el acompañamiento del caso, y si es necesario remito a la EPS, a la Fiscalía, o a otro ente externo, porque nosotros no podemos juzgar algunas prácticas violentas, esta labor les corresponde a otras entidades.

De esta manera la escuela se constituye en un escenario propicio para construir la paz, pues estas situaciones que suceden en el colegio contribuyen a visibilizar, enfrentar y hablar con los estudiantes de la situación de violencia y así poder aportar herramientas para su manejo. Este trabajo está reforzado en varios de proyectos que tenemos en la institución, como el proyecto de “Educación Sexual” que busca tratar el tema de la sexualidad con un enfoque de género, de equidad, de derechos sexuales y reproductivos, abiertos a la diversidad. También, el Programa de Inclusión, en donde se hacen campañas de sensibilización con docentes y estudiantes. Por otra parte, en el Departamento de Orientación Escolar tenemos el proyecto de “Escuela de Padres” que trata temas de violencia física, psicológica, emocional, económica dando pautas a las familias para enfrentar estas situaciones. Igualmente, en la “Escuelas de Padres” trabajamos la comunicación asertiva entre familias, la crianza respetuosa y el diálogo familiar, con los cuales buscamos reconocer a los padres y mostrarles lo importantes que son para sus hijos y para el colegio. Durante la pandemia se presentaron muchos casos de violencia intrafamiliar, separaciones, violencia económica, pérdidas de trabajo, para enfrentar estas situaciones estamos realizando talleres con los padres de familia y con los estudiantes en los cuales buscamos escucharlos, validar sus emociones y fortalecer su dimensión socioafectiva.

Praxis intersubjetiva de reconocimiento docente

Como docente me sentí muy reconocida por los niños. Tuve una experiencia muy bonita con un niño que tenía hemiplejía, el cual me lo pasaron a mi porque no habían podido con él en otros cursos, por tener un comportamiento conflictivo. Yo lo recibí, lo acepté tal y como era, lo reconocí como persona, busqué conocerlo un poco más, saber su nombre, sus gustos, ayudarle en sus dificultades y sobre todo integrarlo con el grupo para que lo aceptaran. Un día me dijo —Profe sabe que... usted va a ser buena mamá, usted sabe criar—. Eso me hizo sentir reconocida en mi labor docente y tocó el deseo profundo que tenía por ser madre. Él se sintió cuidado y aceptado, pues era un niño abandonado.

Siendo docente, tuve conflictos con mis compañeros porque yo era psicóloga. Me discriminaban porque pensaban que no sabía de educación al no tener una licenciatura en pedagogía. Mis prácticas docentes siempre estuvieron dirigidas a potenciar la dimensión socioemocional de mis estudiantes, por lo que mis compañeros docentes me criticaban y menospreciaban, emitiendo juicios como —se nota que no es docente—, cuando observaban mis clases. Por eso, durante mucho tiempo no me sentí reconocida por mis compañeros. Ya al final, con el paso de los años, se fueron gestaron relaciones de amistad con ellos y poco a poco fueron apreciando mi trabajo y reconociendo mi labor y mi experiencia.

Con los directivos docentes me sentí reconocida en mi labor como docente, especialmente en mi primer trabajo, porque por la situación tan difícil que tenía la población tuvimos que estar muy unidos para sacar adelante el proceso educativo y ese esfuerzo fue reconocido por el rector. Ahora como Orientadora Docente, me siento reconocida en mi labor, me siento escuchada, los docentes me consultan las diversas situaciones que tienen con sus estudiantes o con los padres de familia, para ver cómo enfrentarlas.

El reconocimiento como docente o como orientadora docente tiene que ver con el tiempo que se lleva en una institución. Al comienzo es difícil, mientras se va conociendo el trabajo que se desempeña, pero poco a poco se va reconociendo la labor. En este último colegio, ya como orientadora docente llevo tres años y medio y en ese tiempo se ha fortalecido las relaciones y conformado un buen equipo de trabajo.

Un aspecto difícil de manejar como orientadora docente son las amenazas por parte de algunos padres de familia, cuando he tenido que restablecer los derechos de un estudiante,

pues muchas respuestas de ellos han sido violentas hacia mí. Hace un tiempo tuve que denunciar un caso al ICBF⁸⁹² de una estudiante que sufría violencia intrafamiliar y era constantemente golpeada. Los padres me acusaron de no haberlos llamado antes, a pesar de las constantes citaciones realizadas, por lo que se pusieron agresivos y por poco me pegan, hasta el grado que tuvieron que intervenir mis compañeros para evitar una agresión.

Por otra parte, la sobrecarga laboral es un factor que incide en menosprecio de nuestra labor. Durante la pandemia esto se ha evidenciado, pues durante este tiempo se han multiplicado las horas de trabajo y no se ha reconocido el esfuerzo realizado por docentes y directivos para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes. Nos acusaban de no estar haciendo nada, que solo nos la pasamos enviando guías, que no trabajamos. Esta sobre carga laboral durante este tiempo de pandemia me ha generado periodos de depresión y ansiedad; había días en los que me sentía agobiada por las diversas situaciones que tenía que enfrentar y no encontraba apoyo, ni ayuda en las instituciones que le correspondía atenderlos. Fue un tiempo de muchas reuniones en horarios hasta nocturnos, pues era el único tiempo en que podía localizar a los padres de familia. Fueron muchos meses pegada al computador, pero lo que más me enfermó fue el no tener tiempo para mi hijo. Además, me sentía sola, sin ayuda de otros y con la constante presión de la institución, para que cumpliera con las metas y compromisos de los diferentes proyectos y de la nueva realidad que generaba la pandemia.

A nivel social nuestra labor ha perdido mucho reconocimiento, no se valora y se piensa que cualquiera puede ser docente. Pero, durante este tiempo de pandemia los padres han comprendido cual es nuestro papel, pues ellos no pueden acompañar a sus hijos en lo académico y esto ha hecho que se valore un poco más nuestro rol.

Otro factor que incide en el reconocimiento es con relación a la libertad de cátedra. Como docente en muchas ocasiones me sentí constreñida a hablar o hacer cosas por las críticas de compañeros o directivos que no reconocían mi labor. Cuando comencé en la orientación escolar me cuestionaban mucho y me comparaban con otros orientadores, o

⁸⁹² El ICBF, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, es la entidad del Estado que trabaja por la prevención y protección integral de la primera infancia, infancia y adolescencia, el fortalecimiento de los jóvenes y las familias en Colombia, brindando atención especialmente a aquellos en condiciones de amenaza, inobservancia o vulneración de sus derechos.

porque no hacia las cosas como tradicionalmente las venían haciendo en el colegio o por mis propuestas novedosas.

La evaluación docente, la cual se debería reconocer la labor realizada en el aula o en el colegio, se ha convertido en un requisito administrativo sin ninguna incidencia pedagógica. Sin embargo, si me he sentido reconocida en ella, sobre todo el año pasado en donde se me valoró positivamente el trabajo y apoyo psicosocial que se pudo brindar, desde la orientación escolar, a los estudiantes y sus familias durante la pandemia. Pero en otras ocasiones en que he sido evaluada, la he experimentado como un requisito sin mayor incidencia ni valoración al desempeño de mi labor. Por otro lado, en cuanto a la evaluación para ascenso o ECDF me ha parecido interesante el ejercicio de realizar un video para evidenciar el trabajo, pero, por otro lado, considero que adolece de una retroalimentación que contribuya al mejoramiento pedagógico.

Por otra parte, el sindicato ha tenido un papel importante en el reconocimiento de nuestra labor. Yo pertenezco a la ADE, que está vinculado a FECODE. A la labor sindical le crítico el poco avance que tiene en algunos aspectos importantes del bienestar docentes y de la salud de los maestros. Soy consciente que muchos de estos fallos y críticas al sindicato se debe en gran medida a la falta formación política de nosotros como docentes. Muchos estamos en él por los beneficios que nos brinda con su lucha, pero no por una verdadera conciencia política, de ahí las críticas que recibe la lucha sindical a nivel social, sobre todo por los medios de comunicación.

Prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente

Me siento empoderada como docente y ahora más como orientadora, pues reconozco la importancia del papel que desempeño en el colegio. Durante el tiempo que llevó en el magisterio he tenido diferentes tipos de liderazgo, desde el permisivo, el autoritario, el persuasivo y en este momento estoy esforzándome para ejercer el poder de una manera asertiva. Para mí es clave reconocer al otro, a mis compañeros, a los estudiantes, y a sus familias con sus historias y circunstancias. Este es un proceso que contribuye a realizar mejor mi labor, pues cada día tengo que aprender de las historias de vida de los estudiantes y de sus familias para poder entenderlos y ayudarlos. De esta manera creo que puedo contribuir a potenciar las capacidades de ellos, pues al escucharlos y comprenderlos sin juzgarlos pueden sentirse reconocidos y esto ya genera un cambio. Como orientadora

trato de ofrecer un espacio seguro para contenerlos, para conocerlos y para que ellos también se conozcan y comprendan porque actúan de esta manera, y vean otras formas de ser y de actuar.

Esta labor me ha retado a cambiar algunos aspectos de mi forma de ser. He tenido que aprender a reconocer a mis compañeros, a convivir con ellos con sus diferentes formas de ser. También he tenido que ser más organizada, gestionar mejor mi tiempo, saber priorizar, porque la orientación escolar tiene muchas funciones a su cargo en un colegio. He tenido que aprender a decir no, a demarcar los límites de mi función como orientadora. Considero que mi forma de ser contribuye a ejercer mejor mi labor, pues soy una persona que escucha y que busca entender al otro, trato de ser conciliadora e identificar las necesidades de los estudiantes o de los padres de familia, para responder a sus necesidades en la medida de mis posibilidades, lo que ayuda a generar un ambiente armonioso y pacífico dentro de la institución.

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

En el colegio existen varias iniciativas, tanto de profesores como de estudiantes, en pro de una convivencia pacífica. Por ejemplo, un docente está liderando un proyecto que se denomina “Círculos de la Palabra” que desde una pedagogía ancestral busca la resolución pacífica de conflictos. Las docentes de Ciencias Sociales trabajan un proyecto de Educación Socioemocional enfocado a la Cultura de Paz en la Escuela. Con el programa “Hermes” se realizan jornadas de conciliación y formación de líderes. Desde hace unos meses contamos con una orientadora que ha venido a fortalecer los Programas de Educación Socioemocional y Cultura de Paz, ella está haciendo una lectura del contexto del colegio para sistematizar e integrar todos los proyectos relacionados con la Cultura de Paz. Con referencia a la Catedra para la Paz, poco se está desarrollando en la institución y ha quedado relegada a los docentes de sociales.

Hace un par de años hubo una discusión en el colegio del porqué había más docentes de matemáticas que de sociales, lo que conllevó un cambio que produjo la salida de un docente de matemáticas y la incorporación de un docente especializado en ética para incrementar la intensidad horaria de esta asignatura en el pensum de los estudiantes. De esta manera se buscó fortalecer la educación para la paz desde las humanidades. En el colegio este aspecto humanista está muy presente, existe un proyecto denominado

“Caminando hacia la Paz” que lo lideran los estudiantes. Este proyecto fue fundamental durante la pandemia, pues por medio de las herramientas tecnológicas contribuyeron a generar un ambiente armonioso en la institución, organizando el día de la mujer, el día del estudiante y otras muchas actividades.

Es lamentable que con todas estas experiencias no se haga investigación, las limitantes como siempre son el tiempo y la cantidad de funciones que tenemos, que no permite tematizar y escribir estas experiencias. Investigar es una muy importante en nuestra labor y muchas veces es de manera intuitiva que se van haciendo ajustes en nuestras prácticas pedagógicas, de acuerdo con lo que se observa, pero no se analiza esas prácticas con rigurosidad. Otro factor que imposibilita es la dificultad que tenemos los docentes para trabajar en equipo.

En esta experiencia docente he tratado de ser modelo para mis estudiantes, trato de encarnar el equilibrio, manejar mis emociones, resolver asertivamente los conflictos, escuchar, contener, cuidar, no juzgar. Siempre busco generar un cambio de perspectiva en los otros para que caigan en cuenta de sus dificultades y puedan mejorar su vida. Por ello, no olvido mi parte espiritual y ética que ha sido importante en mi formación personal. Me auto observo constantemente para ser mejor persona y docente, pues creo que todavía me falta mucho trabajo para llegar a serlo.

El docente hoy debe ser un constructor de paz, en medio de este proceso que vive el país. Estoy convencida de los aspectos positivos que ha generado el proceso de paz en Colombia, esto ha sido lo mejor que nos ha pasado, por eso debemos trabajar para consolidar una cultura de paz desde la escuela. Para lograr los objetivos de la paz debemos plasmarlos en el currículo de las instituciones educativas y en el PEI de los colegios; pero fundamentalmente, debemos trabajar para que se refleje en nuestro diario vivir, en las acciones y discusiones que tenemos con nuestros compañeros y estudiantes. Por ello, como docentes no podemos descuidar nuestra dimensión humana, pues no solo somos profesionales de la educación sino personas que educan a personas. Se necesita hoy más que nunca la formación del docente, pues el maestro necesita ser contenido, ser escuchado y reconocido para que pueda contribuir a la paz desde la educación. El docente es un actor más, que necesita ser valorado en su dimensión socioemocional, ser acogido y contenido en los procesos de paz.

6.15. Profesor Mauricio – Docente de Básica Secundaria y Media

Contexto personal, sociocultural y laboral del docente

Estudié Filosofía en la Universidad Nacional de Colombia. La docencia me la fui encontrando por el camino y en ella he encontrado elementos básicos para pensar y construir ciudadanía, y un escenario para intercambiar saberes, independientemente de los niveles educativos en los que se encuentre las personas, ya sea con niños y adolescentes como son con los que trabajo en este momento, como con otro tipo de población.

Cuento con cerca de 18 años de experiencia educativa. He trabajado en colegios privados y en el SENA. Cuando entré al Distrito como docente provisional tuve que hacer un curso de Formación Pedagógica para no Licenciados en la Universidad Pedagógica. En el Distrito he trabajado de manera intermitente por mi condición de provisionalidad, primero en el INEM de Localidad de Kennedy y ahora en el Colegio San Bernardino de la Localidad de Bosa. En este colegio soy docente de Básica Secundaria y Media, orientando la asignatura de Filosofía en grados décimo y undécimo, Ciencias Sociales en grados sexto y octavo y Ética en grado séptimo.

Como docente intento primero presentar algunas ideas sobre el tema que estemos tratando, para posteriormente conversar con los estudiantes y escucharlos. En clase busco que los estudiantes participen e intercambien ideas. Para presentar los ejes temáticos me ayudo de historias, pues he visto que si el tema es muy teórico los estudiantes se desconectan con facilidad.

Los estudiantes del colegio vienen de un sector popular de la Localidad de Bosa. Algunos estudiantes están más próximos al mundo académico y otros más distantes. Con la pandemia he visto que algunos cuentan con medios tecnológicos, pero otros no. Por lo tanto, puedo observar dos grupos, uno que es minoritario que se interesa por lo académico, que participa y aporta, que cuenta con posibilidades tecnológicas; y otro que no tienen estas posibilidades. En medio he visto un tercer grupo que oscila entre estos dos. Ya en la presencialidad me he reencontrado una población estudiantil que oscila entre adaptarse a las demandas institucionales y ubicar saberes que le puedan interesar para responder y trabajar en el colegio.

Los estratos socioeconómicos en los que oscilan los estudiantes son el uno y el dos. He conocido el caso de un estudiante que tienen que trabajar en contra jornada del colegio, como vendedor ambulante ayudándole a su mamá. Muchas de las familias de los estudiantes del colegio tienen limitaciones económicas y laborales, por lo que cuentan con poco tiempo para acompañar a sus hijos en las labores académicas.

En el colegio San Bernardino llevé año y medio laborando. La mayor parte de este tiempo hemos estado a distancia y en virtualidad por causa de la pandemia. Lo que ha afectado y cambiado las dinámicas escolares. En este último período, volvimos a la presencialidad, y me he encontrado con un grupo de niños y adolescentes en los que, en lo inmediato en apariencia, la situación psico-socioeconómica no incide en el trabajo académico. Me parece que en lo mediato esta situación sí es determinante, pues percibo en varios de ellos poca facilidad o interés por saberes o prácticas como leer, analizar, entre otras. Aspecto en el que influye un contexto familiar en donde no existe un entusiasmo por prácticas escolares. Esto se refleja en las limitaciones que tienen muchos de ellos para expresarse y para participar, lo que no quiere decir, que no intenten trabajar y desarrollar las propuestas educativas que les voy indicando.

En este último periodo he observado un fenómeno particular en el colegio, no he notado situaciones de violencia o conflicto que afecten la convivencia escolar. No sé si esto sea debido a que estamos trabajando con grupos más pequeños, máximo veinte estudiantes por aula. Los estudiantes no están asistiendo a la jornada completa sino a una jornada parcial. Esto ha posibilitado que el ambiente escolar sea agradable y pacífico. Se ha podido trabajar más armónicamente. Esto contrasta con el primer tiempo en el que llegué al colegio, período pre pandémico en el que trabajábamos en presencialidad. En ese período sí me encontré con situaciones conflictivas, un par de casos de estudiantes que se fueron a los golpes y en las que tuve que intervenir.

En el anterior colegio en el que trabajé, en el INEM, sí notaba cómo unos estudiantes chocaban por el ambiente conflictivo en el que vivían. La escuela era un espacio en el que se reflejaban y expresaban las problemáticas que traían de sus casas o de su ambiente social. En algunas ocasiones pude intervenir y mediar, pero en otras eran los Coordinadores de Convivencia los que se encargaban de la situación.

Ante esta realidad mi postura es, por decirlo de alguna manera, profiláctica; primero, preventiva y posteriormente, correctiva. A nivel preventivo, intento generar una atmósfera de tranquilidad, confianza y aceptación ante la diferencia, que se reconozca que cada uno de nosotros somos valioso y por tanto merecemos ser cuidados. Esta postura me ha ayudado a afrontar las situaciones conflictivas.

Praxis intersubjetiva de reconocimiento docente

Por la manera como afronto las diversas situaciones que se presentan en el aula, los estudiantes reaccionan de manera positiva ante mis sugerencias y eso me hace sentir valorado. El sentirme escuchado y ver que los estudiantes intentan ponerse a la altura de las propuestas académicas que les sugiero es una manifestación de reconocimiento a mi labor. De igual manera, veo reflejado este reconocimiento en mis compañeros docentes y en los directivos, pues cuando se presentan espacios para dialogar y hacer propuestas, me siento escuchado y tenido en cuenta. No he tenido ninguna experiencia de menosprecio a mi labor durante estos años de experiencia.

En este último período de trabajo he ido encontrando la posibilidad de proponer y generar una atmósfera de trabajo tranquila, agradable, creativa y pacífica en la institución, lo que contribuye a mejorar el ambiente laboral y a estar más prestos a atender y ayudar a los estudiantes tanto a nivel humano como académico. De esta manera, apuesto por desempeñar de la mejor manera mi labor, para encontrar los mejores caminos que contribuyan a la formación de mis estudiantes, ya sea dentro del aula de clase o en el colegio. Esto me reta a leer, analizar y cuidar mis intervenciones para que sean lo más decorosas, interesantes y dignificantes para todos. En este espacio es en el que yo me renuevo.

Los comentarios que se generan a nivel social sobre el desprestigio de la labor docente, aunque tienen un grado de validez no afectan mi desempeño, pues yo trato de hacer mi trabajo y contribuir en la educación de los estudiantes de la mejor manera posible. Por eso considero que nuestra labor no se desvaloriza, sino que la estamos revalorizando en cada momento, al ejercer nuestra labor de forma profesional, de acuerdo con nuestras condiciones y circunstancias, atendiendo, orientando y acompañando a los estudiantes.

Otro factor de reconocimiento lo he tenido en las evaluaciones. Al ser docente provisional mi experiencia es diferente a la de mis compañeros que son docentes de planta. En la

evaluación que me hacen he encontrado receptividad, valoración y aceptación a las propuestas de trabajo que he venido planteando. Me he sentido reconocido en momentos institucionales como reuniones y en encuentros específicos con el Coordinador Académico o con la misma Rectora. Esta experiencia evaluativa también me ha revelado aspectos a mejorar o puntos a desarrollar como retos para realizar mejor mi labor. Mi contrato con la Secretaría de Educación es periódico, se ha venido prorrogando de acuerdo con las licencias que ha tenido el docente titular. Cada vez que se vence la licencia de este docente se renueva mi contrato mediante una nueva resolución, en el año puedo tener cuatro o cinco nombramientos.

En cuanto a la labor que desempeña el sindicato encuentro que tiene limitaciones en sus propuestas, por lo que existe mucho escepticismo por parte de los docentes. En el último paro solo la mitad de los docentes del colegio participó. Considero que las realidades sociales son a veces muy demandantes con relación a las posibilidades que el sindicato intenta proponer. A mí me parece que en una democracia debe haber diferentes voces y propuestas alternativas, la sindical es una entre muchas, pero no es la única. Por eso, lo importante es saber escuchar la diversidad de propuestas ya sean de los docentes, del sindicato o de la Secretaría de Educación para el bien de la educación.

Prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente

En mi labor educativa he podido encontrar experiencias que me empoderan y enriquecen mi práctica docente. En el pasado he tenido altibajos con relación a los métodos de trabajo que implementaba en el aula. Me cuestionaba mucho mi labor y en algunos momentos sentía que el trabajo no fluía como yo deseaba. En esta última etapa de mi vida laboral, trabajado en colegios del Distrito, he podido encontrar unas experiencias que me ha posibilitado fluir de mejor manera. Ha sido importante para mí encontrarme con los estudiantes, poder trabajar temas que estén a su altura y la vez jalonarlos para que puedan progresar en su formación, esto me ha hecho sentir empoderado.

Un cambio que he tenido que hacer, para desempeñar mejor mi trabajo, ha sido el acompañar la teoría con la práctica —con casos— en mis asignaturas, para conectar más a los estudiantes. Ahora me acerco más a sus vidas, a sus mundos, y a partir de esos elementos trato de trabajar los temas que abordamos. Todavía me falta trabajar más en ello, porque no es tan sencillo buscar experiencias que los vayan enganchando con las

temáticas. Otro cambio importante que he tenido es en cuanto a la búsqueda de una mejor relación con los estudiantes, una relación que cuente más con la diferencia. En ello me he esforzado mucho, porque vale la pena. En otros momentos de mi labor docente quizás no enfatizaba con rigor este factor, solo me preocupaba por el trabajo académico y no tenía en cuenta a las personas, no era consiente que estaba trabajando con niños y niñas que necesitan cercanía y afecto.

Estas experiencias me han ayudado a ejercer el trabajo dentro del aula en dos momentos. Primero, poniendo unas reglas básicas dentro del aula, que nos recuerden que tenemos un espacio de trabajo que es importante cuidarlo, para poder compartir y aprender. Y segundo, mediante el buen el trato y consideración por lo humano, para poder mirar, dirigir y tener en cuenta la diferencia. De manera que se puede preguntar y cuestionar diversas situaciones para que los estudiantes se centren en el trabajo y aterricen el conocimiento. Pero también fijo límites para ubicar a los estudiantes cuando están siendo motivo de distracción para sus compañeros.

Yo creo que esta forma de actuar, de manera firme pero considerada, contribuye a articular un lazo social que facilita la paz en el aula y en el colegio. Así lo deseo y así lo sueño. Si los estudiantes encuentran un ambiente tranquilo, agradable, de consideración por todos, en el cual pueden aprender, ser escuchados y valorados, eso impregna a la institución de un ambiente de paz. A eso le he apostado en mi práctica docente.

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

Son varios los proyectos y propuestas que se realizan para apostarle a la cultura de paz desde la educación. Uno es el que acabo de señalar, porque si teóricamente le apostamos a la paz, pero en la práctica no la hacemos, ahí se genera un conflicto y una contradicción. Con esta praxis se hace un ejercicio de paz, sin que esto se convierta en una propuesta o proyecto formalizado, sino como una práctica cotidiana con la cual estamos promoviendo y desarrollando un ambiente pacífico dentro de la escuela.

Otra dimensión, que se debe desarrollar es a nivel teórico, en los temas que trabajamos con los estudiantes. Debemos profundizar en aspectos que tienen que ver con la Memoria Histórica y con la Memoria del Presente, para que los estudiantes conozcan la realidad del conflicto social y armado en Colombia, pero también la realidad cercana que está aconteciendo en este momento. Este es un aporte a la paz, porque tocando estos temas en

el aula, nos acercamos reflexivamente a la realidad que estamos viviendo como país, en lo social, en lo político y en lo económico. De este modo podemos seguir apostándole a la paz y generando alternativas de cambio.

A nivel institucional se han marcado unas coordenadas para hacer de la escuela un territorio de paz, y para empoderar a toda la comunidad educativa de experiencias prácticas, académicas e institucionales que sigan fortaleciendo este aspecto. El área de Ciencias Sociales, en la que me encuentro, es la encargada de liderar estos procesos. En el colegio se plantea trabajar tanto el lado humano como el aspecto sociolaboral de los estudiantes. El colegio tiene una propuesta distintiva, pues trata de reconocer la diversidad de los grupos culturales que circundan e integran la institución, en particular grupos indígenas, negros e inmigrantes venezolanos.

La investigación de mi praxis docente es un campo que me entusiasma y anima mucho, pues por medio de ella puedo estar más atento al trabajo que vengo desarrollando. Cuando vuelvo a abordar un tema con los estudiantes, así ya lo hayamos trabajado el año anterior, es como si me acercara a algo nuevo que hasta ahora vamos a explorar. Porque mi posición es la descubrir, explorar e indagar nuevas formas de abordar el trabajo con los estudiantes. Es dejar a un lado esa posición de que todo lo sabemos, todo lo entendimos y lanzarnos a explorar. Por lo pronto, no me planteo sistematizar esta práctica pues tiene algo de asistemática; a este respecto veo dos instancias. La primera, en el aula en donde se puede realizar para aprender de lo investigado. La segunda, a nivel institucional en donde falta sistematizarla para poder discutirla en otros ámbitos y convertirla en un documento, pues esto requiere un esfuerzo adicional y tiempo para documentar, mostrar los hallazgos y compartirlo con los demás.

En conclusión, 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. En mi caso un trabajo de psicoanálisis personal me ha facilitado ser una persona de paz y abierta a los otros. 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.

6.16. Profesora Rita – Docente de Básica Primaria

Contexto personal, sociocultural y laboral del docente

Soy docente no tanto por profesión como por vocación. Estoy convencida de que se debe querer con el corazón y con el alma todo aquello que se pueda hacer por los niños para educarlos. Por eso escogí la docencia. Estudie Diseño Tecnológico con énfasis en Procesos Mecánicos, luego una especialización en Lúdica Educativa y finalmente una Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía.

Soy normalista del Instituto Politécnico Nacional Femenino. Me gradué como pedagoga y comencé mi práctica docente desde que cursaba octavo grado. Trabajé en un colegio privado durante cuatro años, luego fui nombrada en el Distrito para el colegio Tejares, de allí pase al Colegio Paulo Freire y ahora laboro en la institución educativa Nueva Esperanza, todos ellos ubicados en la localidad de Usme.

Este año 2021 tengo a cargo el grado cuarto de primaria con el que he venido trabajando desde grado tercero. El contexto sociocultural de mis estudiantes y en general de todos los estudiantes del colegio es complejo, ya que muchos de ellos son hijos de padres recicladores, vendedores ambulantes o trabajos informales, por lo que permanecen gran parte del tiempo, en el que no están en el colegio, solos; no tienen quien los apoye en sus tareas y actividades. El colegio está dividido en dos sedes, yo estoy en la sede de primaria, la cual está ubicada en una zona conflictiva. El trato con los padres de familia es complicado, pues algunos son consumidores de sustancias psicoactivas, por lo que se relacionan de forma agresiva tanto con sus hijos como con los docentes. Los estudiantes reflejan en el colegio las actitudes aprendidas en su medio social y familiar, teniendo comportamientos agresivos con los compañeros y en ocasiones con los docentes. Agresiones que en los niños pequeños pueden ser verbales o físicas tipo patadas o empujones.

Existen muchos programas y proyectos de parte de la Secretaría de Educación que promueven la sana convivencia y propenden por ambientes escolares más pacíficos para construir cultura de paz. Por ejemplo, en el colegio está el programa “Hermes” que busca ayudar a los estudiantes a enfrentar sus conflictos haciendo conciliación entre las partes afectadas. Pero en el fondo considero que la educación que se está realizando en los colegios distritales es una educación que no responde a las necesidades de la población

que atendemos, una población vulnerada y menos favorecida, pues las herramientas, espacios y estrategias educativas no son acordes a esta realidad.

Por eso ante los conflictos que se presentan en mi aula o en el colegio, lo primero que hago es informarme sobre la situación para poder entrar a mediar. Hablo con las partes implicadas, busco puntos en común para conciliar las diferencias. En ocasiones estas situaciones me superan y me pongo de mal genio, pero trato de enfrentar la situación de manera calmada. Busco en el aula dialogar con los estudiantes problemáticos porque considero que muchas veces ellos no son los responsables de esa forma de responder y actuar. Estoy convencida que la escuela es un lugar en donde podemos educar en paz, por medio de la resolución de conflictos de manera pacífica. Pero, para ello creo que todos en la institución debemos estar enfocados en este sentido, porque si solo es el esfuerzo de unos docentes y los demás no apoyan se producen choques entre compañeros y comparaciones de los estudiantes, —si este profesor es más buena gente o este no—.

Praxis intersubjetiva de reconocimiento docente

Para mí es muy importante sentirme reconocida por mis estudiantes. No busco el reconocimiento de las directivas o de a la Secretaría de Educación, lo importante son mis estudiantes, que ellos me reconozcan como una buena docente. Me he sentido reconocida en mi labor por las actividades que he realizado con mi curso, por ejemplo, hace un tiempo hicimos una exposición de arte mostrando las obras realizadas por los estudiantes y mis compañeros valoraron este trabajo y compraron los cuadros.

Una experiencia dura de menosprecio a mi labor la experimenté en el anterior colegio, cuando se tomó la decisión de suprimir y dejar de dar énfasis a la asignatura de artes en primaria, por lo que la rectora decidió prescindir de mi trabajo y entregarme a la Secretaría de Educación, para que me reubicaran en otra institución. No entendí el porqué de esta situación, si el trabajo que venía realizando era bueno. Esta situación me dolió mucho por la manera como se gestionó.

Los docentes, sobre todo los que trabajamos en el Distrito hemos perdido credibilidad y reconocimiento ante la comunidad, por la falta de compromiso laboral de algunos compañeros. Si yo como docente del Distrito pase un examen y unos filtros de ingreso, se supone que debo ser un buen profesional, un buen docente, porque resalte por encima de muchos otros que se presentaron a esa convocatoria. Pero algunos creen que, al ser

nombrados en propiedad, ya lo tienen todo ganado, ya nadie los puede mover, y bajan el nivel de enseñanza y de compromiso. Por eso para mí es complicado ver compañeros que se ganan el salario sin hacer mucho esfuerzo. Pero no son todos, hay muchos compañeros muy profesionales y comprometidos. Pero por estos pocos compañeros se ha desprestigiado nuestra labor docente a nivel social.

Para mí trabajar como docente es una labor muy gratificante. Ir al colegio me desconecta de mis actividades cotidianas de la casa. Por eso no he sentido agotamiento laboral, ni sobre carga que lleve a afectar mi salud. El contraste lo viví durante la pandemia, fue complicado porque al no manejar las TIC, tuve que pedir apoyo a mis hijas para conectarme, para realizar las clases o para hacer la guías. Este año 2021 lo he asumido de manera diferente, ya manejo mejor las herramientas tecnológicas y los estudiantes están habituados al estudio virtual. Ahora que hemos vuelto progresivamente a la presencialidad me siento satisfecha pues es volverme a acomodar a la normalidad académica.

Estoy muy contenta en este colegio, porque tanto la rectora como los compañeros son buenos profesionales y tengo autonomía para realizar mis clases y libertad de cátedra. Aunque estoy abierta a que me cuestionen si en algún momento ven que estoy realizando mal mi trabajo, porque para mí es importante mejorar como docente, para favorecer el aprendizaje de mis estudiantes. Por eso, no he tenido problema con las evaluaciones que se nos aplica a los docentes. Mi experiencia en la evaluación de periodo de prueba fue positiva, el rector conocía mi trabajo y lo valoraba, cosa contraria cuando pase al otro colegio, en donde en las evaluaciones de desempeño, la rectora me cuestionaba y juzgaban aspectos de mi labor sin conocimiento de lo que realizaba en el aula de clase. En el actual colegio las evaluaciones han sido más consensuada con la rectora, puedo hacer una autoevaluación de mi trabajo y sentirme valorada. En cuanto a la evaluación de ascenso, las primeras evaluaciones que presenté fueron por medio de un examen de competencias, los cuales aprobé siempre. Ahora con el video no he tenido ninguna dificultad. Con respecto a esta evaluación considero que no reconoce la labor docente, pues yo fui par evaluador de estos videos y comprobé que con solo un video de una clase no se puede medir y valorar el trabajo que viene realizando un docente. Esta evaluación tiene criterios muy subjetivos.

Otro factor que incide en el reconocimiento de nuestra labor es el sindicato. Yo estoy afiliada a la ADE. Siento que el sindicato nos representa, pero a veces no comprendo de donde salen algunos acuerdos. En ocasiones me he sentido como un títere, en donde nosotros como docentes somos los que ponemos la cara, salimos a marchar, a reclamar nuestros derechos y reivindicaciones, y los dirigentes del sindicato ya han acordado algunos aspectos sin consultar a los docentes.

Prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente

Me siento empoderada, pero no en el sentido de que yo soy la que manda en el aula de clase y los estudiantes o padres tienen que hacer lo que yo diga. Me siento empoderada porque me siento guía, orientadora y ejemplo de vida para ellos. Por eso trato de tener una actitud de humildad, porque si yo me siento mejor que los otros, con una actitud prepotente, no voy a desempeñar bien mi papel de enseñanza. Trato de ser comprensiva y tolerante frente a los cambios que viven mis estudiantes y sus dificultades, porque soy consciente que no todos aprenden de la misma manera.

Busco que en el aula se genere un ambiente armonioso. No me gusta que dentro de las clases se hagan comentarios groseros y ofensivos sobre los compañeros, promuevo el respeto entre ellos, que valoren a los otros por lo que son como personas y no por lo que tienen. De esta manera evitamos la burla, el acoso escolar y se contribuye a un ambiente más pacífico en el aula.

Pero este cambio que procuro se dé entre los estudiantes, también lo he tenido que hacer yo, pues he tenido que cambiar algunos aspectos de mi personalidad para ser mejor docente, por ejemplo, el mal genio. He aprendido a controlarme y a realizar clases más dinámicas en donde los estudiantes pueden participar más activamente. Una de las actitudes que considero contribuyen para realizar mejor mi labor educativa es la creatividad. Por eso cuando veo que el tema que estoy tratando no es bien comprendido por mis estudiantes, puedo con facilidad cambiar, buscar una mejor metodología o didáctica para que lo comprendan. Esta actitud creativa, también me ha ayudado a solucionar situaciones conflictivas de una manera más eficaz.

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

Una de las apuestas del colegio para la resolución de los conflictos es el diálogo. Nos apoyamos también en el programa “Hermes” que busca que los estudiantes se confronten entre ellos para resolver los inconvenientes y conflictos mediante la conciliación. Los docentes nos vinculamos a este proyecto, reportando las situaciones que se nos presentan en el aula, para que por medio del programa “Hermes” los estudiantes puedan conciliar sus dificultades. El colegio, por el momento, no ha implementado la Cátedra de la Paz, por las circunstancias de la virtualidad y la alternancia estudiantil en la que estamos en este periodo del año 2021. Antes de la pandemia, esta Cátedra se trabaja desde orientación en Proyecto de Vida, realizando talleres que teníamos que aplicar con los estudiantes. En primaria, el programa que ha contribuido a construir cultura de paz ha sido “Félix y Susana”, porque busca que los estudiantes se conozcan a sí mismos, conozcan las diferencias con sus compañeros para ser más empáticos con ellos.

Esta situación que se ha vivido con la pandemia ha llevado a que en el colegio se replantee el modelo educativo, para formar estudiantes con valores y menos enfocados a la competitividad y en la formación para el mundo laboral. Por eso, en la institución ahora estamos trabajando con la “Fundación Alberto Merani”, que se enfoca en el desarrollo humano de los estudiantes, en la tolerancia y el respeto del otro desde una educación humanista, contribuyendo a generar un ambiente escolar más pacífico.

Soy consciente que todos estos proyectos y avances se deberían investigar, pero dentro de la institución se imposibilita hacerlo, pues requiere tiempo y compromiso. En mi caso al trabajar con artes tengo poco tiempo para dedicarlo a investigar y tematizar. Por ejemplo, en la Maestría, realicé una investigación sobre el rol de los estudiantes después de salir del bachillerato, pero no pude darle continuidad porque mi labor fundamentalmente es con los niños de primaria.

Otro aspecto que valoro de mi ser docente de primaria es que puedo ser modelo de mis estudiantes, pues muchas veces somos como madres para los estudiantes, nos consultan sus problemas, nos imitan o quieren ser como nosotros. Cosa diferente cuando estos estudiantes pasan a bachillerato, en donde el docente ya no está tan próximo a ellos y deja en parte de ser un modelo.

El reto que tenemos como docentes en estos momentos que vive el país es grande. El docente debe ser íntegro, que no se enfoque solo en lo académico, sino que busque la educación integral del estudiante. Como docente debemos educar para la paz desde el aula de clase, para que los conocimientos que impartimos los transformen tanto a ellos como individuos como a su contexto familiar y social.

6.17. Profesor Rodrigo – Docente de Básica Secundaria y Media

Contexto personal, sociocultural y laboral del docente

Soy docente por convicción. Desde joven he estado comprometido con el trabajo comunitario y vinculado a procesos sociales apoyados por una la comunidad religiosa católica en la Localidad Rafael Uribe Uribe del sur de Bogotá. Estas experiencias me han abierto las puertas para involucrarme en el ámbito de la pedagogía y la enseñanza. Por eso, además de la vocación para servirle a la comunidad, está mi deseo ferviente de acompañar los procesos educativos de los jóvenes y así aportar en la construcción de un mejor país para todos.

Soy licenciado en Ciencias Sociales, con estudios en Investigación Social y Magister en Docencia de la Universidad La Salle. Tengo diez años de experiencia docente. Inicié mi labor educativa en un colegio privado, orientando las asignaturas de Ética, Religión y Valores, allí hice mis prácticas mientras terminaba la carrera en Ciencias Sociales. Al graduarme ingresé a trabajar en el Colegio Calasanz con los Padres Escolapios en la Localidad de Ciudad Bolívar, una experiencia valiosa y de mucho aprendizaje. Porque inicié con primaria orientando el área de ciencias sociales durante año y medio, luego estuve trabajando en la Universidad Distrital, en el Centro de Ayudas Educativas Audiovisuales, durante diez años. Allí tuve la oportunidad de escuchar a grandes pedagogos que me ayudaron en mi proceso de formación, aunque estuve fuera de las aulas. Luego me vinculé a la Secretaría de Educación de Bogotá como docente de aula en un colegio distrital de la Localidad Rafael Uribe Uribe, acompañando procesos educativos inicialmente en primaria y luego de dos años llegué a bachillerato, actualmente acompaño los grados sextos con Ciencias Sociales y décimos con la asignatura de Ética y Proyecto de Vida.

Dada mi afinidad con la formación religiosa descubro en mí el espíritu de formador. Para mí es muy importante como docente, saber comunicar, escuchar, aprender del otro, sentir que los que están a mi lado no son mis alumnos sino compañeros con los cuales aventurarnos en el camino del conocimiento. Por eso, considero que los títulos nos tienen que hacer mejores seres humanos y contribuir a acercar el conocimiento a la realidad y al contexto de los estudiantes. Tengo una vocación a la enseñanza y al servicio a la comunidad, para crear lazos y redes entre todos. Mi objetivo es que el colegio no sea simplemente el espacio físico sino la puerta que nos permita a todos acercarnos al saber.

El colegio se encuentra en la parte alta de la Localidad Rafael Uribe Uribe, UPZ 55, es una comunidad de estrato cero, uno y dos. Muchos de sus habitantes han sufrido el desplazamiento forzado desde regiones como Nariño, Cauca, Antioquia y Boyacá. También habitan inmigrantes venezolanos. Muchos de ellos se dedican a las ventas ambulantes, al servicio doméstico y a la vigilancia, muy pocos tienen trabajos fijos o contratos con empresas. El colegio tiene una población estudiantil desde los tres años hasta los dieciocho años, con estudiantes extraedad⁸⁹³ en algunos grados. Contamos con programas de inclusión para muchachos con problemas de aprendizaje. El colegio desarrolla procesos de aceleración y de formación para adultos durante los fines de semana; hemos tenido el caso de una mujer que se graduó de bachillerato a los ochenta años.

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. Algunos padres de familia me han dicho abiertamente que no les interesa si su hijo gana o pierde el año lectivo, lo que les interesa es que continúe en el colegio, que esté ocupado. Existe mucha violencia intrafamiliar. Otro aspecto que influye en esta situación de violencia que se vive alrededor del colegio es el microtráfico, fenómeno que genera peleas y riñas a las afueras de la institución, hasta el punto de que hemos tenido que llamar en muchas ocasiones a la Policía para que

⁸⁹³ La extraedad es el desfase entre la edad y el grado y ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio, esperada para cursar un determinado grado.

intervenga. El colegio cuenta con una ruta para que los docentes puedan salir con seguridad de la institución y no se vean afectados por la situación de violencia del sector.

Particularmente por ser docente de Ciencias Sociales, busco que los estudiantes cultiven un pensamiento crítico. En mis clases abordo temas que son muy sensibles con relación al contexto político y social del país. Hace poco me sucedió, que un papá se conectó a una de mis clases virtuales y se puso furioso conmigo, porque le estaba hablando a los niños de Derechos Humanos. Me recriminaba por hablar de esos temas, me decía que él era desplazado y eso que estaba diciendo eran puras mentiras, porque a él le había prometido muchas cosas y no le había cumplido. Considero que mi papel, como docente de ciencias sociales, es ayudar a que los estudiantes analicen y juzguen su realidad, saquen sus propias conclusiones y conozcan otras maneras de enfrentar los conflictos como alternativa a la violencia.

Es importante señalar como los docentes no solo acompañamos un proceso académico, también somos consejeros, psicólogos, padres sustitutos y cuidadores que complementamos el proceso formativo de estos muchachos; labores que no son reconocidas ni valoradas socialmente en nuestro país, al contrario, nos cargan la culpa de lo que pasa en la escuela.

La escuela y la educación tradicional también ejerce violencia cultural y simbólica contra los estudiantes, porque no permite que se hable de otros modelos culturales diferentes al occidentalismo, ni que se enseñen otros tipos de creencias o se discuta sobre la diversidad, por ejemplo, la diversidad sexual, temas que por su complejidad deben ser tratados por docentes conocedores del tema. Por eso, cuando se presentan estos casos los docentes remiten a los estudiantes a la psicóloga o a la orientadora del colegio para que ella los trate. A propósito de diversidad, en estos días vamos a participar en un Foro de Paz sobre Diversidad en el Aula, que pretende enmarcar desde la diversidad los discursos de la inclusión, para entender que todos somos diferentes y diversos y por tanto tenemos diferentes miradas; y de esta manera poder entender que en el diálogo de saberes cabemos todos.

Otro factor de violencia cultural son los planes de estudio de las instituciones educativas que están contruidos sobre el occidentalismo como única forma de vida, ignorando el aprendizaje y las cosmovisiones ancestrales de los grupos indígenas. Por eso, desde las

Ciencias Sociales trabajo con los estudiantes sobre los aportes de estas comunidades indígenas en todos los temas que tratamos. Procuero que los estudiantes descubran cual era la visión que tenía los Chibchas sobre el universo, cual es la cosmovisión de las comunidades afrocolombianas, para que ellos aprendan y comprendan otras posibilidades. Desde este punto de vista, veo la necesidad de diversificar los planes de estudio para garantizar los conocimientos y saberes de los diversos grupos poblacionales que tenemos en la institución, pues como dice la Constitución Nacional como un país pluriétnico y multicultural.

Por esta razón, frente a los conflictos que se generan en el colegio o en el aula mi actitud es abierta y dialogante. Invito a los estudiantes a escucharse entre ellos, para que sepan que es lo que les está pasando y vean cómo se puede mejorar la relación. En el colegio se dan muchos conflictos, el dilema es si estamos preparados como docentes para afrontarlos y manejarlos. El discurso sobre resolución de conflictos es muy bonito, pero se queda en algo teórico y no práctico.

Por otra parte, como maestros discutimos y polemizamos mucho entre nosotros. Ante estos escenarios yo trato de escuchar y asumir las cosas calmadamente. Es duro para nuestro gremio aceptar que somos diferentes y opinamos distinto, por eso en ocasiones es difícil llegar a consensos y acuerdos entre nosotros que nos permita caminar y aprender unos de otros. Debido a esto, al ser coordinador del área de Ciencias Sociales trato de llegar a acuerdos y consensos dialogados con mis compañeros.

Praxis intersubjetiva de reconocimiento docente

Yo me he sentido muy reconocido en mi labor docente. He tenido clases que al finalizar mis estudiantes me aplauden, para mí ese es un agradecimiento que me satisface, al comprobar que lo que quise comunicar y enseñar les ha llegado. Les digo en muchas ocasiones a los estudiantes que sé que no a todos les llama la atención las Ciencias Sociales, pero que tenemos que verla para conocer nuestra realidad, pues todos estamos dentro una sociedad y tenemos que saber dónde vivimos y para donde vamos.

También he recibido reconocimiento por parte de mis compañeros docentes, quienes me han encargado, por ejemplo, de la coordinación del proyecto de sociales, porque vieron que tenía las capacidades para asumirla. Por otro lado, la Alcaldía Local de Rafael Uribe Uribe me reconoció el trabajo que vengo realizando con la niñez en el proyecto de Paz.

Estoy convencido que cuando uno hace lo que le gusta, disfruta haciéndolo sin esperar nada a cambio.

Lamentablemente, hoy la labor docente ha perdido reconocimiento. Yo le digo a los estudiantes que tenemos que aprender a ser agradecidos y que el mejor agradecimiento que podemos dar es a los maestros, a los tutores, a los mentores que se nos presentan en el camino. El reconocimiento a los maestros se ha perdido, no tanto el reconocimiento a su autoridad, sino el respeto que se merece. Muchas veces los padres de familia son irrespetuosos con el docente, le hacen reclamos agresivamente porque piensan que es el culpable del fracaso de los estudiantes. Reconozco que en nuestro gremio hay excelentes maestros, pero también hay algunos otros que están en esta labor, porque no tuvieron otras opciones de trabajo.

No he vivido experiencias de menosprecio a mi labor, salvo la situación que viví con el padre de familia que comenté anteriormente, quien tuvo una actitud agresiva por estar hablando sobre Derechos Humanos y que amenazó con demandarme, pero esa situación no paso a mayores. Normalmente, yo busco tener un trato afable y cordial con los padres de familia, tratando de ayudarles a comprender los procesos convivenciales y académicos de sus hijos.

Llegué al colegio como docente de primaria y fue un choque muy fuerte para mí. Viví un tiempo difícil, llegaba muy cansado a la casa, super estresado hasta el punto de llorar de la angustia que me generaban las diversas situaciones que enfrentaba en el colegio. Sentía que no tenía el respaldo de la coordinadora. Esto hizo que saltara a secundaria, pues el proceso educativo con los niños pequeños es muy complejo hoy en día, porque no hay un acompañamiento real por parte de los padres de familia, quienes se desentiende de ellos y los niños permanecen mucho tiempo solos en sus casas. Durante el tiempo que estuve en primaria tuve niños muy conflictivos, algunos venían desplazados del conflicto y el choque cultural para ellos era muy fuerte. Llegaban al aula a tirar los pupitres y a agredir a sus compañeros y tenía que estar atento para protegerlos. Esta fue una experiencia muy difícil, pero al mismo tiempo enriquecedora. Me aterrizo en la realidad y en el contexto del colegio.

En esta labor educativa siempre me he sentido libre para abordar los temas propios de mi área y los temas coyunturales de la realidad. Las diferentes propuestas que he presentado

han sido acogidas con respeto. Trato en los proyectos que tengo a cargo de vincular a otras áreas, porque me parece que es importante que otras miradas y visiones se sumen a los proyectos por la Paz y los Derechos Humanos que realizamos desde el área de Ciencias Sociales.

Por otra parte, es controvertida la manera como se aborda la evaluación docente, pues es un ejercicio que se realiza de manera muy subjetiva y depende muchas veces de si el docente le cae bien o mal al rector. Esta experiencia la han vivido algunos compañeros, aunque personalmente no he tenido ese inconveniente. La única experiencia un poco incomoda ha sido que me pidan que me baje la nota que me he puesto al autoevaluar mi trabajo. No le doy tanta importancia a este tema, pues estoy satisfecho con lo que hago, cuento con el reconocimiento de los estudiantes y de los padres de familia sobre mi desempeño laboral, por eso, estas circunstancias no me afectan.

Con relación a la evaluación de ascenso, yo participé realizando un video. En esa evaluación yo leí el contexto y lo que pretendía esta evaluación, por lo que escogí un tema en donde los estudiantes participaran y hablaran. Aprobé. Pero soy consciente que este tipo de evaluaciones son como una ruleta rusa, que tensiona mucho a los docentes. No estamos acostumbrados a estar ante una cámara grabando una clase. Considero que este no es el mecanismo adecuado para ascender como profesional, lo más adecuado debería ser por estudios, experiencia, producción académica y proyectos liderados dentro de las instituciones educativas.

Otro factor que incide en el reconocimiento del docente es el sindicato, el cual debería replantearse sus formas de lucha, resignificar su papel como sindicato de trabajadores docentes, pues cuando participo en las marchas veo que sigue empleando el mismo tipo de discurso desde hace años. El ejercicio debe hacerse con las comunidades, porque hay un descontento del gremio docente por sus posturas politizadas. En este momento hay una corriente en la ADE de extrema izquierda, con la cual muchos docentes no se sienten representados. Algunos docentes continúan afiliados al sindicato por la seguridad jurídica que representa. Por eso a nivel social se interpreta que lo único que buscan los docentes con los paros y las marchas es no trabajar y dejar a los estudiantes sin clases. Se tiene que resignificar el papel del sindicato para que haga un verdadero ejercicio de mediación y no de imposición para llegar a acuerdos. Hoy han surgido otros sindicatos y eso es bueno,

porque permite tener otras miradas que contribuyen a defender no solo los intereses económicos, sino el bienestar de los docentes.

Prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente

Para ser buen docente es fundamental saber escuchar, pues esto permite conocer las realidades y el micro mundo de los estudiantes. Pero, por otra parte, es importante lo pedagógico, plantarse de que manera llegar y cimentar el conocimiento en los estudiantes, ya sea desde el constructivismo o desde el aprendizaje significativo. Por eso, es vital para el docente estar constantemente informado, actualizado, leyendo, para poder realizar mejor ese proceso de enseñanza-aprendizaje. En estos aspectos me siento empoderado en mi labor. Por ejemplo, este año me he interesado por indagar más sobre el tema de la evaluación, para saber cómo están aprendiendo mis los estudiantes, pues descubro que me falta mucho en este aspecto.

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 quererse a sí mismo, el luchar por los sueños. Este poder me hace sentir que soy un referente, que puedo dejar huella en los estudiantes. Cuando oriento la asignatura de Ética les insisto a los estudiantes que lo importante es saber para qué servimos, cuál es la huella que vamos a dejar en el planeta y por qué quiero que me recuerden. A mí no me interesa ser el profe “*bacano*”⁸⁹⁴, lo que me interesa es lo que el estudiante pueda aprender, los valores, virtudes y visión de mundo que pueda transmitirle.

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, en la medida en que los saca de su zona de confort 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

⁸⁹⁴ *Bacano* es una palabra colombiana que significa bueno o excelente.

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.

Estos aspectos han ayudado a que el colegio mejore su ambiente convivencial. La institución venía de una situación de violencia marcada y en estos cinco años de proceso que llevamos con los compañeros que llegamos al colegio, hemos visto un cambio en las actitudes de los estudiantes. Pero todavía falta mucho por hacer.

Otro factor que incide en el empoderamiento tiene que ver con el tema de la inclusión. El Estado piensa que inclusión es meter a un estudiante con una condición especial en un aula de clase sin los medios adecuados, donde nadie le pone la atención que necesita y merece. Yo tengo un niño en sexto grado que no sabe ni leer ni escribir, que se desubica espacialmente con facilidad pues tiene una memoria de corto plazo, de manera que me toca con él realizar un trabajo individualizado. Pero, cuando tenemos en el aula cuarenta estudiantes no se tiene el tiempo suficiente para dedicárselo a un estudiante que tiene una condición especial. Socialmente se le incluye, pero pedagógicamente se le margina. Los mismos compañeros lo aíslan, por lo que me ha tocado sensibilizarlos para que lo acompañen, por ejemplo, en este tiempo de pandemia en el que no se puede hacer trabajos grupales, el niño está más aislado todavía, por eso busco que sus compañeros lo guíen al baño y lo ayuden a volver al aula.

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

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. Para nosotros transversalizar el discurso ha sido una labor compleja, por eso el proyecto que tenemos desde el área se denomina “Democracia, Derechos Humanos y Cultura de Paz”. Este proyecto busca formar a los estudiantes en la construcción de la democracia, mediante la participación social y el voto, aprendiendo a escuchar a los contradictores políticos y reconociendo la importancia de elegir y ser elegido. Con el programa de Afrocolombianidad se acompaña la diversidad poblacional del colegio, para que los

estudiantes entiendan que somos iguales y, por tanto, no podemos excluir a un segmento de la población. En el ámbito de la Cultura de Paz buscamos que los estudiantes escuchen desde otros saberes y posibilidades como se construye la paz y como se piensa la paz en otras comunidades; no solo la paz que yo creo, sino las diversas paces que hay. Esta ha sido la experiencia del colegio para hablar de paz.

Hemos trabajado también sobre reconciliación. Hicimos un ejercicio muy bonito y significativo con las familias del colegio que había vivido el fenómeno del desplazamiento, para ver la importancia de perdonarse y perdonar a quienes le había causado su desplazamiento. Este ejercicio fue presentado a nivel local.

La Cátedra de la Paz en el colegio no se ha implementado y justamente porque los tiempos no dan, son tantos los proyectos que es imposible asumir uno más. El otro problema es que en cada proyecto debe haber un responsable y nadie lo asume, por eso se le asigna todo al área de Ciencias Sociales. Los proyectos de paz se han transversalizado desde nuestra área para generar un discurso que impacte en la institución.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) busca que el colegio sea una comunidad generadora de seres responsables con un enfoque humanístico, aunque su énfasis está fundamentado en la Ciencia y la Tecnología. Personalmente lo he criticado justamente porque no tenemos ni los mecanismos para brindar tecnología ni ciencias. Se convierte más en un discurso de poder entre las diferentes áreas y no basado en el contexto. ¿Qué es lo que necesitan los estudiantes? ¿Qué es lo que hacen los estudiantes en sus tiempos libres? A ellos les gusta el deporte, la música y el arte. En esta localidad se mueve mucho el factor cultural y es ese el escenario que le deberíamos brindar a los estudiantes. Hubo un afán institucional por vincular a los estudiantes al SENA, ya llevamos un año vinculados a él. Se quiere implementar la Jornada Única y se les ha pedido a los proyectos que sugiera que hacer en esa hora adicional que se van a tener con los estudiantes. Esta petición dice mucho de cuál es el norte de este proyecto, porque no se ve por donde y nos botan la responsabilidad a las áreas y a los docentes. Pienso que si el PEI tiene un énfasis se debería apuntar a él, si se afirma que queremos ser una comunidad de seres responsables se debería puntualizar en qué queremos ser responsables.

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. La investigación en el ámbito educativo de nuestro colegio es mínima, no existe un ejercicio juicioso de investigación o de profundización. Tampoco una insistencia a los estudiantes para enseñarles las ventajas de la investigación, por qué hay que investigar y cuál es su importancia. Eso se evidencia en las tareas y actividades que presentan los estudiantes, las cuales son una copia de páginas de internet o de algún compañero, pero sin ningún criterio. Y eso sucede porque tampoco el docente tiene esa cultura de investigación. Los factores para no hacer investigación son muchos, la cantidad de proyectos, la sobrecarga laboral, la falta de tiempo y espacio, pero realmente nos falta voluntad.

Contribuir a la construcción de la Cultura de Paz desde la educación es una tarea que implica mucha responsabilidad. Como maestros tenemos que ser más resilientes frente a la realidad y frente al contexto social. Tenemos que descargarnos de nuestras creencias para poder manejar un lenguaje de paz, que nos permita comunicarnos y ser asertivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Utilizar todas las herramientas pedagógicas que nos faciliten acercarnos a cada individuo, a cada persona, a cada estudiante. Si cada uno de nosotros nos diéramos la oportunidad de crecer y formarnos desde la teoría de las paces, desde las experiencias de paz, empapándonos de ese discurso y participando en espacios de paz podríamos aprender a ser mejores seres humanos y por tanto mejores docentes. Para construir paz necesitamos formarnos para la paz, cambiar nuestras prácticas pedagógicas y mirar el mundo con los ojos de la paz.

6.18. Profesora Sandra – Docente de Básica Primaria

Contexto personal, sociocultural y laboral del docente

Yo quise ser una artista del teatro y la danza. Comencé a estudiar Artes Escénicas en la Academia Superior de Artes - ASAP - de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, pero posteriormente terminé estudiando Licenciatura en Tecnología Educativa en el Departamento del Quindío y, finalmente, hice una Maestría en Estética e Historia del Arte en la Universidad Tadeo Lozano de Bogotá. Trabajé un tiempo en un periódico y luego me dediqué a la docencia por mi hijo, pues cuando estaba pequeño lo acompañaba al colegio y colaboraba con la profesora, de manera que hasta los niños me

llamaban profe. Hice mi pasantía universitaria en el Colegio Normal Superior del Quindío, donde estudiaba mi hijo. Me gradué y trabajé dos años en colegios privados. Me presenté al concurso docente en Bogotá y pasé. Fui nombrada para el colegio Distrital Paulo Freire de la Localidad de Usme en el año 2010, luego trabajé en el Colegio San Isidro ubicado en el barrio Veinte de Julio y actualmente laboro en el Colegio Distrital República Federal de Alemania ubicado en la Localidad de Tunjuelito. Soy docente de primaria.

La población de la Localidad de Tunjuelito está en estrato socioeconómico dos y tres. El colegio está ubicado en una zona urbana muy comercial, con muchos conjuntos residenciales, pero la comunidad estudiantil no es de los alrededores. Los estudiantes vienen de varios sectores del sur de la ciudad especialmente de Ciudad Bolívar y de la misma localidad; los traen en rutas escolares, por lo que hay una mezcla de población muy interesante. La mayoría de los estudiantes del colegio son de estrato uno. Este colegio es pequeño, de Jornada Única, los grupos son de 28 o 30 estudiantes, no son cursos masificados como en otros colegios.

Hemos estado por más de un año en virtualidad por causa de la pandemia. Ahora en el mes de julio de este año 2021 hemos regresado nuevamente a la presencialidad. En este tiempo se han detectado algunos conflictos con los estudiantes, agresiones físicas y verbales, a pesar de no estar asistiendo sino el 50% de la población estudiantil, por las limitaciones de aforo. No estamos en el nivel máximo de sociabilidad, porque los niños no pueden hacerse en grupos o parejas, no salen a descanso al patio, tienen que estar con el tapabocas todo el tiempo, eso permite que la expresión verbal no sea tan agresiva. Esta es una coyuntura extraordinaria en la cual las situaciones agresivas o conflictivas han disminuido. Pero, la inseguridad ha aumentado en los alrededores de los colegios, atracos y robos violentos, por lo que muchos padres de familia tienen temor de enviar a sus hijos a la institución, si no les garantizamos el servicio de ruta escolar.

Ante las situaciones de conflicto o agresiones que se presentan en el colegio debo seguir el debido proceso, pues como maestros no podemos ser indiferentes. Cuando se detecta la situación tengo que activar todo el protocolo establecido, llamar acudientes, citarlos, hacer los descargos, llenar el registro de convivencia del estudiante y solicitar mediación del coordinador o del orientador si el caso lo amerita. Hace poco lo tuve que hacer porque la mamá de un estudiante se puso agresiva conmigo, por lo que tuvo que intervenir el

coordinador. Mi actitud ante estas situaciones es la de dialogar con los estudiantes, generar conciencia mostrándoles a los niños las consecuencias de sus acciones y formarlos en los valores de respeto a los otros.

Praxis intersubjetiva de reconocimiento docente

En el colegio en el que estoy actualmente llevé muy poco tiempo, un año en virtualidad y este mes y medio en presencialidad, por lo que no he tenido experiencias de reconocimiento a mi trabajo. En el colegio anterior experimenté varias situaciones de menosprecio a mi labor, una de ellas fue en una ocasión en la que unos niños de tercero fueron muy agresivos verbalmente conmigo luego de llamarles la atención, pero lo que más me afectó fue el manejo que los directivos del colegio le dieron a esta situación. Un coordinador trató de minimizar la agresión e impidió que esta situación trascendiera al Comité de Convivencia, por lo que no hubo ninguna sanción para estos estudiantes. Me sentí vulnerada en mis derechos como docente, pues el coordinador me impidió tomar otras medidas y busco tapar esta situación para no enfrentarse con los padres de estos estudiantes. En una ocasión unas mamás entraron al colegio y agredieron a una docente en el salón y con eso no pasó tampoco nada. Por estas y otras circunstancias busque un traslado de colegio.

Nuestra profesión ha perdido mucho reconocimiento social, y uno de los factores es la falta de Directivos Docentes que no les tengan miedo a los padres de familia. Existe un miedo a las quejas o demandas por lo que buscan evitar situaciones que las generen, por eso algunos directivos piden al docente que no hable, no demande, no trascienda las situaciones, sino que trate de solucionarlas internamente. Esto lo hacen para que los colegios no tengan alertas por estos casos y no se genere mala fama dentro de la Secretaría de Educación o de la comunidad educativa. Otro factor que incide es la falta de Escuelas de Padres por parte de las orientaciones escolares, que, por cumplir con funciones administrativas como el reparto de refrigerios, realizan pocos talleres o capacitaciones, atienden pocos casos de convivencia con programas de prevención. También incide en esta falta de reconocimiento la actitud de muchos docentes que no marcan los límites de confianza con los estudiantes, lo que hace que no se respete a los docentes, ni que el docente respete a sus estudiantes. Sumado a la situación del país y a la corrupción de muchas instituciones y funcionarios del estado, que se roba los recursos destinados a la educación.

Hoy en día el docente se ha convertido en un facilitador de procesos pedagógicos y no en un maestro y guía de las nuevas generaciones. Por eso las evaluaciones que se aplican a los docentes han perdido su carácter pedagógico y de reconocimiento a la labor educativa. Para mí la evaluación de desempeño debería ser un proceso en donde se muestre y evidencie las experiencias pedagógicas del docente, para que otros puedan aprender de ellas. Pero la evaluación de desempeño se ha convertido en llenar un formato para conciliarlo entre el docente y el rector. Yo siempre he tenido buenas notas en esta evaluación, pero no me he sentido retroalimentada en mi trabajo. Por eso, me parece muy valioso el proceso que se realiza ahora en la evaluación de ascenso, pues con el video puedo mostrar mi trabajo pedagógico en el aula, hacer un esfuerzo y analizarme, para plasmarlo en la grabación. Al ver la rúbrica para la realización del video aprendo que cosas estoy haciendo y cuales necesito mejorar. Por lo que puedo decir que yo soy una maestra antes de los ascensos y una maestra mejor después de los ascensos.

Yo estoy afiliada a la Asociación Distrital de Educadores ADE, participo en las actividades y marchas, me gusta la actividad sindical porque me parece que defiende y reivindica los derechos de los docentes, pero infortunadamente el sindicato que representa a los docentes tiene sus intereses políticos y está permeado por la corrupción.

Prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente

Como docente trato de cumplir responsablemente con mi labor, por lo que me siento empoderada en ella. Por eso participo, hablo, doy mi punto de vista en las reuniones de docentes. Reflejo mi empoderamiento con las acciones cotidianas de mi labor, comprometiéndome con mi cargo, con mis estudiantes, con las jefaturas de área y con los comités en los que participo. Yo estoy en el Comité de Brigadas de Riesgo y el área de matemáticas. También, me empodero aprovechando las oportunidades y programas que la Secretaría de Educación brinda a los docentes, yo pude hacer mi maestría gracias a que la Secretaría me ayudó con el 70% del pago. Del mismo modo he tomado cursos de matemáticas con la Universidad de los Andes y estos conocimientos lo he podido aplicar en el aula con mis niños, para mejorar los procesos de aprendizaje de las matemáticas. Para mí esto es empoderamiento, porque al formarse y actualizarse se puede contribuir a la transformación de la realidad de los estudiantes

La docencia me ha ayudado a mejorar mi comportamiento y mi carácter. Yo antes era una persona muy malgeniada, muy intolerante, muy ególatra, y en el contacto con los niños he ido cambiando. Mis estudiantes han sido mis verdaderos maestros. He aprendido a sonreír, a escuchar activamente, por lo que puedo decir que la docencia me ha permitido crecer como persona.

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

Estas actitudes que he ido forjando contribuyen a generar un ambiente más armónico en el aula y en la escuela. Hace un par de días una mamá se me acercó y me dijo que por favor le dijera a una profesora que no les hablara mal a los niños, ni se quejara con ellos, porque eso no le ayudaba a su formación, pues un niño espera de su profesor el entusiasmo, la alegría, la sonrisa. Yo trato de hacerlo, pues el colegio para mí es mi otra casa, en donde busco que los niños se rían, se diviertan, se relajen, lo que contribuye a un mejor aprendizaje y a construir paz en la escuela.

En el colegio San Isidro, en el que trabajé anteriormente se tenía el proyecto “Hermes” que contribuye a la construcción de la paz mediante la formación de estudiantes en mediación de conflictos. Se trabajaba con los estudiantes que tuvieran situaciones problemáticas dirigidos por el orientador junto con estudiantes de 10º y 11º. Hacían talleres con ellos que posteriormente, los estudiantes involucrados exponían en el aula de clase. En cuanto a la Cátedra para la Paz, se implementaba como una asignatura más del área de Ciencias Sociales, con una intensidad de una hora semanal, en ella se trataban aspectos importantes sobre la resolución de conflictos, todo esto mediante unas guías que trabajamos los docentes. En el colegio en el que laboro actualmente, no estoy informada de lo que se está trabajando a este respecto, solo he visto que la Cátedra para la Paz está enunciada en la malla curricular. Se ha perdido casi en su totalidad la enseñanza de la democracia, fundamental para comprender la política de estado, la constitución política nacional, los derechos y deberes de los ciudadanos, entre otros temas que ilustran la realidad nacional y contribuyen a entender la violencia en Colombia, la cual se ha venido padeciendo por décadas. Este desconocimiento mantiene un velo que impide la comprensión de los alcances del proceso de paz que se firmó en el gobierno de Juan Manuel Santos y que ahora en el gobierno de Iván Duque apenas si se enuncian.

La Secretaría de Educación envía a los correos institucionales muchas actividades, cursos, capacitaciones que ayudan a desarrollar la actividad docente en el aula, pero son poco aprovechados. Se imparten talleres sobre resolución de conflicto y educación para la paz. Pero el gran problema es que como docentes no hacemos investigación, no reflexionamos sobre nuestra práctica docente. No le sacamos tiempo, pues muchas de estas actividades son en horario extraescolar. La dificultad es que el colegio no abre los espacios para que como docentes participemos en estas actividades dentro de nuestra jornada y como docentes tampoco hacemos el esfuerzo para comprometernos a ello en contra jornada. En el aula no se puede investigar por las diversas actividades que tenemos con los estudiantes. Un espacio que se debería aprovechar para ello serían las reuniones de área y sobre todo las Jornadas Pedagógicas, pero se desperdicia mucho tiempo discutiendo y llenando formatos. Se comparten muy poco los saberes y experiencias pedagógicas. Considero que, de hacerlo, esto ayudaría a generar conciencia de paz tanto en docentes como en estudiantes.

Llevamos 6 años de proceso de paz desde la firma del acuerdo con las FARC, pero falta construir cultura de paz. La Cátedra de la Paz se queda corta al hablar de la historia del conflicto, los niños no saben porque surgió el conflicto en Colombia. Pensamos que haciendo palomas de paz y pegándola en el aula de clase eso es hacer paz, pero falta conocer la raíz del problema y eso comienza conociendo la historia y potenciando la formación en derechos humanos. Esto se habla en cursos superiores, dependiendo del pensamiento crítico del profesor, pero no se habla con los niños de primaria y ese es un gran fallo. A los niños no les presentamos la realidad del conflicto, porque como docentes nos da miedo que los padres de familia nos acusen de adoctrinadores. Hoy se habla mucho de paz, pero como docentes tenemos la obligación de formar a los estudiantes para que entienda la historia, pues es un punto de partida para construir la paz.

6.19. Profesora Sofía – Docente de Prescolar

Contexto personal, sociocultural y laboral del docente

Siempre quise ser docente. Desde que estaba en el bachillerato me gustaban las relaciones de tejido social que se construían en el colegio, sentía a los profesores como personas muy cercanas y eso fue despertando en mi admiración por su labor. Soy licenciada en

Educación Preescolar, con una especialización en Psicología Educativa y una Maestría en Educación en la Universidad UNIMINUTO.

Mi experiencia como docente comenzó en colegios privados, trabajé diez años en un colegio regentado por religiosos, después me vinculé con el Distrito y fui nombrada en una institución educativa del sur de Bogotá ubicada en la Localidad Rafael Uribe Uribe, en la cual llevo 14 años.

Como docente he vivido tres realidades, una antes de la pandemia, otra muy diferente durante la pandemia y finalmente, otra después de la pandemia. Antes de la pandemia me sentía bastante agotada por tener grupos muy numerosos de estudiantes y por los conflictos, no tanto con los niños como si con sus familias. Durante la pandemia, fue un reaprender muchas cosas, cuestionarse dinámicas y buscar estrategias para llegarles a las familias y orientarlas para que realizaran las actividades con sus hijos; se incrementó el trabajo en equipo con mis compañeras para hacer guías, trabajo no tan sencillo de realizar, pues somos ocho docentes de preescolar. Ahora, retomar la presencialidad ha sido muy gratificante, porque estaba muy agotada del trabajo que se realizaba virtualmente y de la constante insistencia hacia los padres de familia para que colaboraran en la educación de sus hijos realizando las guías y las actividades. Padres que estaban muy molestos por tener que cumplir con esta función. En estos momentos tenemos grupos más pequeños y ello facilita la educación de los niños, porque puedo hacerla más personalizada y centrarme más en los casos particulares. Aunque seguimos en contacto virtual con las familias de los niños que no han podido volver al aula.

El colegio al estar ubicado en la parte suroriental de Bogotá está conformado por familias de bajos recursos, algunos de los padres son analfabetos, otros cuentan con estudios de primaria o son bachilleres. Se desempeñan como vendedores ambulantes, obreros, oficios domésticos. El estrato socioeconómico de las familias del colegio está ubicado en estrato uno y dos. Existe población flotante, familias inmigrantes especialmente de Venezuela, así como familias desplazadas por la violencia. Los estudiantes están muy marcados por este socio contexto, porque en el sector hay mucha drogadicción, violencia intrafamiliar, pandillas y mucha pobreza. Los niños se quedan en un proceso académico de vocación, algunos logran otros procesos académicos de comprensión y análisis, pero son muy pocos. Con ellos se tienen que hacer muchas actividades lúdicas para que se consoliden algunos conocimientos y logren apropiación de ellos.

Estos niños vienen marcados por los contextos familiares. Los padres muchas veces ocultan esos dramas que viven, pero los niños son espontáneos y al llegar al aula cuentan lo que pasa al interior de sus hogares, — como su papá le pega a su mamá o es violento —. Por ejemplo, en estos días una niña que tuve en preescolar y que ahora está en tercero de primaria me buscó y me contó que su papá le pega a su mamá, aunque no viven juntos y su mamá tienen miedo de denunciarlo. Yo la escuché y le aconsejé que hablara con su papá cuando estuviera tranquilo, sobre los sentimientos y emociones que le generaba verlo alterado. Por eso, en las reuniones de padres de familia yo les digo que tengan cuidado, que manejen muy bien las situaciones familiares delante de los niños, pues esas situaciones los marcan mucho y lo exteriorizan en el colegio, y por esto es probable que no logren el comportamiento deseado, así como seguir una instrucción y tengan dificultades en el proceso de aprendizaje.

Ante los conflictos que se me presentan en el colegio, sobre todo con los padres de familia, mi actitud es, primero escuchar, darles el espacio para que se desahoguen y planteen sus argumentos, y luego sí entro a explicarles lo que sucedió. De esta manera se logra desarmar un poco a los papás y así, aunque vengan en actitud agresiva, ven que de mi parte no hay resentimiento. Trato de comprender las diversas situaciones que se me presentan, porque sé que este contexto es difícil.

Praxis intersubjetiva de reconocimiento docente

Yo me siento reconocida en mi labor. Lo experimento, por ejemplo, en la evaluación anual en donde el rector conoce de mi desempeño y me valora. También, me siento reconocida cuando me asignan un niño para que este en mi curso, porque saben que puedo ayudarlo. De parte de los padres de familia a veces el reconocimiento no es inmediato, pero cuando los niños pasan a primero de primaria, ahí muchos de ellos valoran y agradecen lo que hice por sus hijos en Preescolar. Los niños siempre son muy agradecidos, me reconocen como su docente, y cuando van creciendo vuelve, me saludan y demuestran su cariño.

Nunca he sentido menosprecio a mi trabajo, ni de parte de los padres de familia ni de mis compañeros docentes. Los padres de familia son amables conmigo cuando me los encuentro fuera de la institución. Con los compañeros, aunque algunas relaciones no son fáciles y tenemos diferencias no se afecta el clima laboral. Pero socialmente si se ha

perdido reconocimiento de nuestra labor, antes había más respeto hacia los docentes. Hoy ganarse ese respeto de los padres es más difícil, ellos tratan de justificar la falta de compromiso con la educación de sus hijos, sacando miles de excusas y hasta mintiendo. Por ejemplo, en estos días estoy tratando que una mamá vuelva a traer a su hijo al colegio, porque no me está enviando las actividades. Ella se excusa con mentiras, yo la escucho, pero soy enfática en insistir la necesidad de que el niño vuelva al aula para que logre desarrollar su aprendizaje.

Mi labor como docente no ha afectado mi salud. Si me he sentido en ocasiones cansada o estresada por lo numeroso de los grupos que tengo en preescolar, pero ahora que tengo grupos más pequeños estoy más relajada, porque puedo orientar a los niños de forma más personalizada. Lo que me agobia un poco es la falta de apoyo por parte de los padres en la educación de sus hijos. Cuando los niños pasan a primero de primaria, ante las falencias que llevan, normalmente los padres de familia le echan la culpa a la profesora de Preescolar, y esto también, es reforzado por algunos compañeros docentes.

La evaluación de desempeño, como afirmaba antes, es muy satisfactoria porque el rector reconoce mi trabajo y realiza una retroalimentación muy dialogada. Otra cosa, es con relación a la evaluación para ascenso. Cuando era por medio de una evaluación de competencias pude aprobar, pero ahora que es mediante el video de una clase, no he aprobado. Pienso que es una actuación y es absurdo que tenga una valoración tan alta un video y no se tenga en cuenta de igual manera la planeación y el desempeño del docente. Con los niños de preescolar es complicado filmar un video. También me parece que quienes evalúan lo hacen de manera muy subjetiva, pues a una compañera le decía que ella era grosera con los estudiantes cuando no era así, ni se evidenciaba en el video.

Aunque estoy afiliada al sindicato de la ADE, no creo en él ni en FECODE, porque considero que su actuación es puramente política. Participé en el paro del 2015 que duró más de un mes, y en ese año el dirigente del sindicato que estaba representándonos tomó decisiones que beneficiaban a los que estaban vinculados al antiguo estatuto docente 2277 y no a nosotros que estamos con el nuevo estatuto 1278. Considero que el sindicato no favorece los intereses de la educación pública ni de los docentes, sino los intereses de tipo personal que se han evidenciado en el ámbito político ideológico, por lo que se maneja un discurso muy poco claro a este respecto. Tampoco hacen algo para proteger la prestación del servicio de salud de los docentes, que es de mala calidad. Por eso ahora no

apoyo ninguna de las actividades que convoca, pues no me siento identificada, ni representada.

Prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente

Como trabajo con personas a veces me dejo llevar por mis sentimientos, pero trato de equilibrarlos para entender a los padres de familia. Lo viví durante este tiempo de pandemia en donde ellos me daban justificaciones y excusas muchas veces falsas, para no colaborar en la educación de sus hijos. Me siento empoderada en mi labor y no siento que sea una persona autoritaria, me gusta mucho escuchar tanto a los padres como a los niños. Considero que no soy permisiva ante las diversas situaciones que me enfrente, pues cuando se trabaja con niños es difícil, procuro ser exigente con ellos, porque sé que esto aporta a su formación. Reconozco que sus miradas, sonrisas y expresiones afectuosas son conmovedoras, entonces es cuando debo mantener la coherencia y el equilibrio. Para empoderarme en mi labor, me cuestiono mucho sobre lo que hago, busco estrategias y nuevas didácticas. La pandemia fue una época para aprender, para leer, explorar la tecnología y asumir retos. Mi trabajo en la Maestría lo realice sobre un método de lectoescritura que, aunque no está apegado a los lineamientos curriculares de preescolar, quiero con pasión continuar con él.

Cuando los niños están empezando a realizar las actividades académicas, en algunos momentos se sienten inseguros y dicen que no pueden o no saben cómo hacerlo, mi actitud en estos casos es animarlos, darles seguridad, para que ellos crean en sus posibilidades, en sus destrezas. Hay niños que se sienten incapaces y temerosos porque en la casa les hacen todo o porque no han creído en ellos, o han recibido maltrato. Yo trato de potenciar las capacidades que tienen, diciéndoles que hagan las cosas como ellos puedan. Por ejemplo, yo no sé dibujar y muchas cosas en preescolar hay que representarlas gráficamente, cuando lo tengo que hacer ellos se burlan de mis dibujos y yo les digo que los hago como yo puedo, y que de esa misma manera tienen ellos que hacer las cosas, como mejor puedan, intentándolo, pero no diciendo que no pueden. Me siento empoderada porque les trato de brindar esa confianza, los escucho, los animo a que confíen en ellos mismos, les doy responsabilidades en el aula y para la casa, y superviso que ellos las hagan, aunque sea en el colegio.

Cuando he tenido niños con alguna necesidad educativa especial ha sido difícil para mí, porque se requiere otra capacitación para atender este tipo de población y mucho más si no hay un diagnóstico ni apoyo de los padres. Estos niños me han ayudado a ser más tranquila y tolerante, pues ellos a nivel convivencial son complicados y hay poco respaldo de la familia. Siempre he tratado de ver en los grupos a mi cargo, que niños tienen dificultades tanto académicas y de comportamientos, con ellos busco estrategias para llegarles, o busco ayuda de otras personas para saber cómo poder ayudarlos. Soy una persona inquieta y busco nuevas estrategias para ser mejor docente y ayudar en la educación de los niños.

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

En el colegio han surgido áreas del conocimiento como la de Afrocolombianidad, Derechos Humanos, Ética, la Cátedra para la Paz y recientemente la Cátedra de Bogotá. A través del área de Ciencias Sociales se ha tratado de unificar estas áreas sobre todo en Primaria por la similitud que contienen. Yo pertenezco al proyecto de Democracia y Derechos Humanos y realizamos diversas actividades en la Semana para la Paz, coordinadamente con el proyecto de Cultura Ciudadana. En Preescolar tenemos la Cátedra de Ética y Derechos Humanos que va enfocada a lo primero que el niño conoce como es su familia, les enseñamos cuáles son sus deberes y sus derechos.

Estos proyectos han contribuido a generar una manera diferente de tratar los conflictos en el colegio. Cuando se presenta una situación conflictiva con los estudiantes o con algún padre de familia se trabaja sobre aspectos propios de la cultura para la paz, como son los valores, el reconocimiento de derechos y deberes para poder solucionarlos. En Preescolar yo hago con mis estudiantes una pequeña dirección de grupo, en donde comienzo con una oración respetando los diferentes credos, luego hablo de unos acuerdos, explicándoles a los niños lo que son las normas de comportamiento, que todos debemos cumplir para hacer agradable y armonioso el tiempo en el que estamos en el aula. Acuerdos básicos como escuchar, pedir la palabra para hablar, usar correctamente el baño sin desperdiciar el agua y les doy ejemplos de la forma de asumir valores como el del respeto.

El Modelo Educativo del colegio está basado en el Aprendizaje Significativo y el PEI enfocado en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas y de la expresión artística. De esta manera la educación contribuye a crear un ambiente armónico y en paz,

pues por medio del arte ellos se pueden expresar, mantienen su mente ocupada, fortalece su disciplina y les enseña valores, que son importante para enfrentar la realidad en la que viven. El arte contribuye a construirlos como mejores personas y a descubrir sus fortalezas y destrezas en diferentes campos del conocimiento.

En el colegio se imposibilita hacer investigación, porque muchas veces los docentes no saben cómo hacerla, pues si no han realizado una Maestría u otros estudios que los haya retado a ello, no están tan capacitados. Yo tuve que hacer mi investigación para la Maestría durante la pandemia y fue muy difícil recolectar la información que requería con los padres y con los niños, aunque sí tuve apoyo por parte de las directivas del colegio. Ahora durante la presencialidad es más fácil sistematizar, aunque soy consciente, que como docentes no tenemos la cultura de la investigación, a veces sentimos que no tenemos el apoyo, pero tampoco tenemos la iniciativa para hacerlo por lo dispendioso que es, porque requiere tiempo y esfuerzo personal.

La situación social que estamos viviendo en Colombia en estos momentos es muy difícil agravada con la pandemia y los paros. Hay docentes que asumieron una posición muy radical en el último paro y se inclinaron por una posición muy política. Para mí el papel del docente en este contexto debe ser neutral y no político, pues no está dentro de los estatutos docentes que hagamos política. Sobre el Proceso de Paz considero que como docentes no debemos meternos en esos temas, ni apoyar los paros, ni hablar con los padres o los estudiantes sobre estos aspectos. Yo construyo paz desde mi aula y en mi quehacer educativo fortaleciendo valores en los estudiantes, para que sean solidarios, empáticos, que colaboren con sus compañeros. Por ejemplo, en estos tiempos de pandemia les enseño a los niños a lavarse bien las manos, porque con ese gesto nos cuidamos y cuidamos del otro. Con estas pequeñas cosas, cuando paramos y las reflexionamos construimos paz. Reconocer al otro, valorarle sus capacidades es construir paz. Trabajar con el corazón en todo lo que hacemos como docentes construye paz. Siendo también testimonio de vida en todas las acciones que realizamos en el colegio, pues los niños siempre están evaluando nuestro comportamiento de una manera u otra, expresándolo de manera positiva, cuestionándonos, reclamando algún tipo de explicación frente a nuestro proceder. Definitivamente trabajar con vocación y con el corazón construye paz.

6.20. Coordinador Vladimir – Directivo Docente Coordinador

Contexto personal, sociocultural y laboral del docente

Yo no busqué la docencia sino más bien ella me encontró a mí. Yo soy licenciado en Física de la Universidad Pedagógica e iba a utilizar estos estudios como un trampolín para realizar estudios de ingeniería, pero al comenzar a estudiar la pedagogía y dándoles clases a mis compañeros, me di cuenta de que ese era mi camino de vida. Descubrí que tenía aptitudes y mucha actitud para enseñar. Este ha sido un trabajo constante de desaprender y aprender.

Cuando estaba como profe de Física buscaba llevar a los estudiantes a entender la asignatura desde otros puntos de vista y no solo desde la educación tradicional que pretende que se aprendan fórmulas. Me gustaba que los estudiantes identificaran los conceptos desde su quehacer diario, buscando que ese aprendizaje fuera significativo no solo por el hecho de conocer, sino para que el estudiante aprendiera la importancia de aplicar ese conocimiento y la forma como ese saber lo enriquecía como persona. Esto me llevó a plantearme cuál era la mejor manera de ayudar y guiar a los estudiantes; ya lo hacía como director de curso, pero no me era suficiente, entonces tomé conciencia que esa vocación de ayudar al estudiante tenía que trascenderla un poco más. Por eso quise iniciar el proceso para ser coordinador.

Mi visión como coordinador es potenciar los valores de las personas, para que se reconozcan como seres importantes y valiosos en el lugar en el que se encuentran, en su contexto y en su mundo. Que tomen conciencia de que todos los valores que pueda adquirir con la educación, no solo le aportan a él como persona sino a toda la sociedad, por eso la responsabilidad tan grande que adquieren.

Mi experiencia docente comenzó en colegios privados. En el 2010 ingresé al Distrito, allí encontré la estabilidad que no tenía en el medio privado, no solo como profesor sino como persona. Comencé en un colegio de la Localidad de Usme como docente de Física, allí pude constituir un grupo de investigación con el cual participamos en muchos eventos. Después de un tiempo concluí que mi ciclo había terminado en esa institución y me trasladé a un colegio de la Localidad de Suba, allí trabajé como docente de Matemáticas y no tanto de Física, durante ese tiempo aprendí a ser un mejor director de curso con el apoyo de los estudiantes y los padres de familia. Posteriormente entré como coordinador

al Colegio San Carlos en la Localidad de Tunjuelito, en la jornada de la tarde. En esta experiencia aprendí a desempeñarme como coordinador, a tratar los diferentes temas que se presentan con los estudiantes o con los padres de familia. Duré tres años en este colegio y llegó un momento en el que sentí que ya había aprendido y necesitaba cambiar. Pedí un traslado y me salió para el Colegio San Bernardino de la Localidad de Bosa. Soy Coordinador de Convivencia en la jornada mañana y ha sido una experiencia muy enriquecedora, pues en este colegio soy más autónomo en mis funciones.

El contexto social del colegio San Carlos y del colegio San Bernardino son bastante diferentes. En San Carlos los estudiantes provenían del barrio, eran de estrato socioeconómico dos y tres. En el colegio San Bernardino he encontrado otras situaciones diferentes, los estudiantes están ubicados en estrato cero, uno y dos, la diversidad cultural es bastante amplia, hay estudiantes afro, inmigrantes venezolanos, población indígena Muisca. Estudiantes con un gran sentido crítico y político, que pelean y luchan por sus derechos.

La gran problemática que enfrentamos en el colegio es con referencia al consumo de sustancias psicoactivas. Esta situación ha agobiado durante bastantes años a la institución, pues muchos estudiantes son consumidores habituales. El lugar en el que está ubicado el colegio es marginal, con asentamientos de invasión en donde se maneja el microtráfico. Por motivo de la pandemia y el poco tiempo que llevo en el colegio no he tenido que enfrentar situaciones conflictivas, sino problemáticas convivenciales normales en las cuales mi papel es de ubicar a los estudiantes para que reconozcan lo que han hecho y busque reparar el daño.

Mi proceso ha sido un constante aprender y desaprender. He tenido que desaprender muchos hábitos que tenía, sobre todo la impulsividad y el mal genio. Trato de ser más calmado y de mantener la serenidad cuando se me presentan conflictos, de esta manera puedo enfocarme mejor en la situación para poder buscar una solución.

Praxis intersubjetiva de reconocimiento docente

Como docente me sentía reconocido en mi rol por los estudiantes. Ellos reconocían la ayuda que les había podido brindar no solo en lo académico sino en lo personal. Hace poco dialogaba con un estudiante que tuve en el primer colegio, el cual en ese entonces era un muchacho problemático, y él me manifestaba su agradecimiento por todas las cosas

que hice por él para que se graduara y fuera mejor persona, me decía que se acordaba de las horas que yo le dedicaba a enseñarle durante los periodos de descanso. Me sentía muy reconocido por los estudiantes del grupo de investigación quienes se beneficiaron por el esfuerzo que realizamos con ellos. Los padres de familia también reconocían la labor que desempeñaba con sus hijos como director de curso. Al contrario, me sentí poco reconocido por las directivas.

Ahora como coordinador, me siento reconocido por mis compañeros docentes. Algunos me manifiestan su agradecimiento pues reconocen que el colegio ha cambiado desde que llegué. Igualmente, lo he sentido con la Rectora, la cual se siente cómoda conmigo, tiene confianza en mí y eso me hace sentir reconocido en mi labor.

Una experiencia de menosprecio a mi labor la experimenté con la rectora del colegio de Usme, porque haciendo un trabajo con el grupo de investigación que lideraba en ese colegio tuve un inconveniente con la persona encargada de la biblioteca, y ella vino y se alteró conmigo, me levantó la voz y tuvimos un choque fuerte. Me pareció injusto su proceder, pues yo estaba haciendo un trabajo académico e investigativo con mis estudiantes, donando mi tiempo fuera de mi horario laboral, y la rectora poniéndome trabas para hacerlo. En ese momento sentí que se menospreciaba mi labor, que no se valoraba el esfuerzo y compromiso que realizaba con los estudiantes.

Como coordinador en el anterior colegio tuve dificultades con la rectora porque ella era muy variable en su temperamento y no reconocía el esfuerzo que realizaba. Un día llegó particularmente alterada y me dijo que yo no hacía bien mi trabajo, aunque normalmente me esforzaba porque las cosas salieran bien. Y este proceder se repitió en muchas ocasiones, ella no valoraba mi labor y me decía que yo no le colaboraba, que no hacía mi trabajo. Varias veces discutimos sobre el tema, pero ella no me clarificaba qué estaba mal o qué era lo que quería que hiciera mejor. En este trabajo llegué a niveles altos de estrés, pero nunca estas situaciones me han incapacitado para ejercer mi labor, pues cultivo mi vida espiritual lo que me ayuda a vivir de forma más equilibrada.

El docente del Distrito ha perdido credibilidad, pero es porque existe la idea de que la educación que se imparte es de lo más barato y de lo más deficiente, pero no es así. Yo considero que existen grandes elementos académicos docentes, que tiene grandes capacidades para enseñar; lo que sucede es que unos pocos que no lo hacen bien, marcan

al resto. Hace mucha falta el reconocimiento de labor del docente del Distrito tanto a nivel económico como cultural, es decir, muchas situaciones han pasado con los padres de familia que no apoyan al docente y no reconocen su autoridad. Pero el docente también tiene responsabilidad, ya que en muchas ocasiones se ha vuelto permisivo para no tener problemas con los estudiantes o con los padres de familia, pues hay aspectos de la ley que lo cohiben a actuar con más autoridad. Creo que muchas veces a los docentes nos falta cambiar esa mentalidad de temor y hacer lo que es correcto.

La evaluación que se hace a los docentes no valora realmente su desempeño. Creo que la evaluación anual de desempeño es una medida de control. Algunos docentes por temor entran en esa lógica, pero los que no desempeñamos nuestra labor con ese temor vemos que no es un instrumento que sea significativo para el buen desempeño laboral. Yo hago lo que tengo que hacer me evalúen o no. Con relación a la ECDF es el peor mecanismo evaluativo que ha existido porque no mide el trabajo del docente. Una evaluación de un docente o un directivo docente debería valorar realmente el trabajo que realiza en el aula o en el colegio.

La evaluación de desempeño se puede manipular, por ejemplo, un docente que no trabaje bien puede escribir maravillas y presentar unas evidencias fantásticas, aunque su práctica docente durante el año no haya sido tan ejemplar, igualmente pasa con la evaluación ECDF. Por otro lado, la evaluación de ascenso ECDF, que se realiza haciendo un video, no valora ni reconoce el trabajo de los docentes. En la última evaluación que me presenté traté de hacer algo diferente, para demostrar que el conocimiento se puede realizar desde diferentes perspectivas. Deseaba que el objetivo del trabajo de ese día, los estudiantes lo dedujeran a través de la actividad que estaban realizando y a partir de él pudieran desarrollar algo más para poder replicarlo con sus propias ideas. Pero como en la evaluación lo primero que hay que decir es el objetivo no aprobé, aunque logré con los estudiantes lo que me había propuesto. Esa evaluación es un “*checklist*”, que hay que desarrollar en un orden determinado. No toman en cuenta propuesta pedagógicas diferentes que son las que realmente contribuyen a hacer mejor la educación.

Con referencia a la labor del sindicato considero que es puramente política. Estoy afilado a dos sindicatos a la ADE y a SINDODIC, que es el sindicato de directivos docentes. Tengo pensado salirme de la ADE, pues, aunque este sindicato efectivamente lucha por un bienestar del docente, cuando se toman decisiones prevalecen los intereses políticos

de sus directivas. Por otro lado, la ADE está a favor del docente, pero no del directivo docente, por eso nos ataca. SINDODIC, aunque también tiene su cuota política, representa mejor los intereses de los directivos docentes que las otras organizaciones sindicales.

Prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente

Desde que tomé conciencia que mi camino era la docencia he tratado de hacer algo diferente, por eso me siento empoderado de mi labor. En el primer colegio conformé un grupo de investigación sobre energías alternativas, para eso instalamos un molino de viento y paneles solares, detrás de ello había toda una metodología pedagógica de aprendizaje. Ahora 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 enseñó a esa persona que los va a realizar.

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 consientes que sus aportes y participación son importantes para el colegio. Siento que he realizado cosas significativas en los lugares en donde he trabajado.

Para realizar esta labor he tenido que cambiar mi carácter explosivo y malgeniado. Yo pensaba algo y lo iba diciendo sin importar las consecuencias, aunque tuviera la razón, he tomado conciencia de que no es la forma de hacerlo. El escuchar activamente es una de las capacidades importantes para solucionar las situaciones. Y, fundamentalmente ser coherente con lo que se piensa, se siente, se dice y se hace. Esto es una tarea que voy puliendo cada día.

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

En la construcción de la cultura de paz considero que es importante la coherencia, si yo pienso que hay que hacer paz yo debo hacer paz. Eso va unido a los valores de cada persona. Por eso en los colegios debemos trabajar en estos aspectos con los docentes, con los directivos y con los estudiantes en las aulas de clase. Cuando unos estudiantes vienen a la coordinación yo trato de que ellos dialoguen conmigo, no se maltraten más, de esta manera podemos establecer unos acuerdos de paz. Pues considero que a partir de los valores y el buen trato se puede llegar a solucionar los conflictos.

Estas actitudes se deben fortalecer y alimentar con los proyectos de paz que tenemos en el colegio. Estamos trabajando con la Secretaría de Educación en un proyecto que se denomina “Construyendo lugares de Paz”, que va enfocado desde las coordinaciones de convivencia a la resolución de los conflictos. Valiéndonos del Comité de Convivencia, estableciendo compromisos, dialogando con los padres de familia y apoyándonos del departamento de orientación escolar para enfrentar las situaciones más complejas. Con este proyecto pretendemos utilizar el Manual de Convivencia no como un elemento punitivo sino como un instrumento constructor de paz.

Con referencia a la Cátedra de la Paz, considero que no se debe implementar como una asignatura más. La Cátedra de la Paz debe ser una actitud de vida, que contribuya a generar un ambiente pacífico con los compañeros a pesar de las diferencias. En el colegio anterior la Cátedra de la Paz la orientaban los docentes de sociales y a pesar de las buenas ideas de los profes se convirtió en una clase más, desarticulada del resto de materias y proyectos del colegio. Por eso los estudiantes la veían como una asignatura más en la cual tenía que cumplir con unas tareas para el docente. No lo veía como su trabajo personal que le ayudaba a crecer como persona, sino como la tarea para el profesor que va a poner una nota. La Cátedra de la Paz tiene que ir más en la línea de generar un compromiso para vivir una vida de reconciliación y de resolución pacífica de los conflictos.

Los modelos educativos de los colegios son también un factor de conflicto o de paz en las instituciones. Por ejemplo, en nuestro colegio en la jornada tarde se encuentra la mayor cantidad de estudiantes con cultura Muisca y han enfocado el currículo hacia la interculturalidad, mientras que en la jornada mañana no se trabaja tanto este enfoque, sino que se desarrolla más un modelo tradicional. Esto hace que estos dos modelos choquen a

la hora de construir un único currículo de colegio. Los contextos de los estudiantes de la mañana y la tarde son diferentes y por lo mismo son diferentes sus maneras de asumir la vida y los conflictos, por eso considero que un camino para poder unificar estas dinámicas en el colegio es el trabajo que estamos realizando, en conjunto con la coordinadora de convivencia de la jornada tarde, en el proyecto “Construyendo lugares de Paz”. Por intermedio de este proyecto podemos ir encontrando cosas en común, para poder llegar a plantear un currículo basado en la paz y trabajarlo en conjunto con las dos jornadas.

Como docentes nos falta mucho para formar una verdadera cultura de la investigación y de sistematización. Muchos hacemos cosas muy interesantes en nuestra práctica docente pero no escribimos lo que hacemos y por tanto no sistematizamos. Por eso, no aprendemos de ello y no lo reflejamos para que otros lo aprovechen. Nuestro trabajo da para hacer investigación, porque está enmarcado en un contexto, en una realidad que estamos viviendo, por lo que deberíamos pensar sobre él para poder trascenderlo y generar algo diferente. Es importante hacer investigación de nuestro trabajo en el aula, reflexionar cómo lo estamos haciendo, como están aprendiendo los estudiantes, pues es desde allí que transformamos la educación. Uno de los grandes obstáculos que imposibilitan esta labor investigativa es la voluntad, pero también la motivación para hacerla. Como coordinador no he encontrado la forma de motivar a mis compañeros docentes para realizar investigación. En el Distrito tenemos muchas posibilidades para hacerlo, pero no las valoramos.

Por eso insisto que, como docentes para poder construir una cultura de paz, debemos ser coherentes. Que el pensar, sentir, decir y hacer vayan en consonancia. En esta coherencia entran a jugar los valores que tenemos como personas y la búsqueda de hacer el bien desde la educación.

CAPITULO 7

Análisis y discusión de las Producciones Narrativas: difractado los relatos narrativos de los docentes a la luz de los postulados teóricos de la investigación

Introducción

Ser docente en el contexto de posconflicto que vive Colombia y específicamente en instituciones educativas públicas ubicadas en la periferia de una gran ciudad como Bogotá es una experiencia, que implica múltiples desafíos que condicionan la labor educativa a nivel personal y profesional. Preguntar a los docentes participantes en esta investigación, sobre sus vivencias de reconocimiento y sus prácticas de empoderamiento pacifista, en el contexto sociocultural conflictivo de los colegios públicos, se constituye en una invitación a reflexionar de manera crítica su praxis educativa en la construcción de la paz imperfecta desde la educación.

Para los investigadores Joan Pujol y Marisela Montenegro la reflexibilidad⁸⁹⁵ sobre un contexto determinado, que busca dar comprensión a un fenómeno de estudio se revela como un conocimiento situado, parcial y difractante⁸⁹⁶ de esa realidad. Es por ello, por lo que los relatos narrativos construidos por los docentes se constituyen en una prueba

⁸⁹⁵ PUJOL, J. y MONTENEGRO, M. "Producciones narrativas: una propuesta teórico-práctica para la investigación narrativa", en *Op. Cit.* p. 35.

⁸⁹⁶ La investigadora Donna Haraway sostiene que, mediante de la difracción se puede hacer un análisis de las narrativas pues "La difracción no produce un desplazamiento de 'lo mismo', como sí hacen la reflexión y la refracción. La difracción es una cartografía de la interferencia, no de la réplica, el reflejo o la reproducción. Un modelo difractado no indica dónde aparecen las diferencias, sino dónde aparecen los efectos de la diferencia", HARAWAY, D. "Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/bles (trad. de E. Casado)", en *Política y Sociedad*, No. 30, 1999, p. 126. Citado por; SCHÖNGUT, N. y PUJOL, J. "Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación", en *Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 16, No. 2, 2015. Disponible en: <https://bit.ly/3p6kOHJ>.

fehaciente de esta praxis educativa desarrollada en la cotidianidad de los colegios distritales. Reflexibilidad que interesa resaltar y valorar a la hora de contrastarlas con las diferentes posiciones e ideas consignadas en el marco teórico y en la indagación bibliográfica sobre el tema estudiado en esta investigación.

Por lo tanto, es importante aclarar que los relatos narrativos elaborados mediante la metodología de la Producciones Narrativas⁸⁹⁷, 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 reflexibilidad y de su comprensión sobre este fenómeno, que contribuyen a refutar, diversificar y complejizar, desde una mirada situada y difractante, las diversas narrativas que se han elaborado sobre el tema⁸⁹⁸. En consecuencia, el conocimiento generado por medio de estos relatos está necesariamente situado y 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 responsivo⁸⁹⁹, por lo que están abiertos a entablar un diálogo performativo con otras narraciones de la literatura académica⁹⁰⁰.

Como se expuso en el capítulo cuarto, el análisis de la Producciones Narrativas se llevará 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 los investigadores Nicolás Schöngut y Joan Pujol, las narrativas se construyeron al tiempo que se fueron analizando, y por consiguiente, el segundo nivel de análisis se efectuará no sobre ellas sino desde ellas⁹⁰¹.

Siguiendo la propuesta de Heather Fraser⁹⁰², en el segundo nivel de análisis y discusión se buscará identificar los aspectos comunes y divergentes, así como las particularidades interpersonales y culturales de cada uno de los relatos narrativos, a la luz del marco

⁸⁹⁷ Los 20 relatos biográfico narrativos realizados por los docentes participantes en esta investigación están recogidos en el capítulo 6 de esta tesis doctoral. Para la citación textual en el análisis se referenciarán de la siguiente forma: Producción Narrativa, nombre del autor. Cargo, 2021.

⁸⁹⁸ PIPER, I. y MONTENEGRO, M. "Ni víctimas, ni héroes, ni arrepentido/as. Reflexiones en torno a la categoría "víctima" desde el activismo político", *Op. Cit.* p. 100.

⁸⁹⁹ PUJOL, J. y MONTENEGRO, M. "Producciones narrativas: una propuesta teórico-práctica para la investigación narrativa", en *Op. Cit.* p. 21.

⁹⁰⁰ *Ibidem.*

⁹⁰¹ SCHÖNGUT, N. y PUJOL, J. "Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación", *Op. Cit.*

⁹⁰² FRASER, H. "Doing Narrative Research: Analysing Personal Stories Line by Line", *Op. Cit.*

teórico y de la revisión documental. Este análisis se realizará a partir de 4 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.

El análisis de estos relatos se presentará mediante una construcción narrativa, que no pretende ser una representación totalizante de la praxis educativa de los docentes, sino por el contrario, una narración descriptiva de sus vivencias de reconocimiento y sus prácticas de empoderamiento pacifista en la construcción de una cultura de paz desde la educación⁹⁰³. Porque, como afirma Marcel Balasch y Marisela Montenegro

Cada una de las enunciaciones que se hacen sobre el mundo son entendidas como producto de esta actividad, que tiene componentes novedosos por su carácter heterogélico -esto es su carácter plural y múltiple- y, al mismo tiempo, reproduce significados ya presentes en la vida social dado su carácter responsivo -referido a que las enunciaciones responden a interpelaciones hechas en la red de relaciones en las que estamos involucradas, en el flujo de actividad. Así, desde esta perspectiva, el lenguaje es entendido como una actividad situada contextual y responsivamente.⁹⁰⁴

Por tanto, la situación de la escuela y, por consiguiente, la de los docentes no se puede analizar solamente desde una perspectiva individual, sino que tiene que vincularse a la situación social y política que la determina, integrando las subjetividades de los principales actores implicados en el proceso educativo, como son los docentes⁹⁰⁵, lo que exige el reconocimiento de su dignidad e integridad como personas y como profesionales.

En este tiempo, marcado por la crisis del sistema escolar público colombiano debido a las múltiples políticas educativas, que buscan privatizarlo, disminuyendo su presupuesto y

⁹⁰³ ÁLVAREZ, C. y MONTENEGRO, M. "Memoria, Migración y Acción colectiva: Luchas migrantes en Barcelona", en *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona*, Vol. XXIV, No. 646, 2020, p. 6. Disponible en: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/28407>.

⁹⁰⁴ BALASCH, M. y MONTENEGRO, M. "Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas", *Op. Cit.* p. 46.

⁹⁰⁵ BOLÍVAR, A. y PORTA, L. "La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar", *Op. Cit.*

generando un ambiente hostil hacia los docentes, desde muchos sectores de la opinión pública, se necesita, como sostiene el investigador Antonio Bolívar, “reimaginar discursos y prácticas educativas”⁹⁰⁶ alternativas que contribuyan a su reconocimiento y empoderamiento pacifista, para la construcción de una cultura de paz desde la educación.

7.1. Contexto personal, sociocultural y laboral del docente

Como se apuntó en el primer capítulo del marco teórico, 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 por consiguiente al docente, como un elemento medular en su consolidación⁹⁰⁷. Ser docente en este contexto implica muchas tensiones e incertidumbres que condicionan su identidad personal y profesional, su forma de relacionarse con sus estudiantes, compañeros, directivos y padres de familia; así como su desempeño laboral y la manera como concibe la educación.

En Colombia la profesionalización docente está regida por dos estatutos: por un lado, están los docentes regidos por el decreto 2277 de 1979, que gracias a la lucha sindical logró el reconocimiento del docente como funcionario del estado y su profesionalización, así como la posibilidad de ascenso supeditado a los estudios y al tiempo de experiencia y; por otro lado, los docentes bajo el decreto 1278 del 2002 —todos los docentes participantes en esta investigación pertenecen a este segundo estatuto—, que como se señaló en la revisión documental, define los lineamientos de la función docente y posibilita el ingreso de profesionales de otras áreas a la carrera docente, estableciendo el proceso de evaluación y detallando las responsabilidades de docentes y directivos docentes, configurando de esta manera, un mecanismo de control y seguimiento de su labor y autonomía educativa. Con este estatuto los docentes perdieron muchas garantías que se establecían en el decreto anterior.

El decreto 1278 en el artículo 5º define a los docentes como:

⁹⁰⁶ *Ibidem*. p. 210.

⁹⁰⁷ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Filosofía para hacer las paces*, *Op. Cit.*; MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, *Op. Cit.*

Las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje se denominan docentes. Estos también son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación.⁹⁰⁸

Desde esta perspectiva, el docente deja de ser reconocido como un intelectual de la educación, pues ya no solo cumple la función de educar y formar a las nuevas generaciones, para convertirse en un funcionario que instruye y guía el proceso educativo y administrativo en las instituciones educativas. Esta situación, como sostiene el investigador Carlos Alberto Abril, lo sobrecarga laboralmente afectando su salud, así como su integridad y su identidad como docente⁹⁰⁹.

Es en este contexto laboral en donde desarrollan su función educativa los docentes participantes. Ellos son licenciados en diferentes áreas del conocimiento, algunos con especializaciones y maestrías en temas relacionados con la educación y uno de ellos estudiante de doctorado —coordinador Jorge—. Aunque también participaron dos docentes no licenciados —profesora Edna y el profesor Mauricio— quienes tuvieron que realizar un diplomado para poder ejercer la labor educativa en los colegios públicos. Los orientadores docentes tienen estudios en psicología o psicopedagogía. Los directivos docentes coordinadores han sido docentes de aula y posteriormente han concursado para poder ejercer este cargo directivo en las instituciones.

A nivel personal, los docentes se consideran personas críticas, abiertas, solidarias, comprometidas con su labor, respetuosos, responsables y amorosos, pero también estrictos y justos. A este respecto, la profesora Luz Mery señala que “como maestra

⁹⁰⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Decreto 1278. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*, Artículo 5.

⁹⁰⁹ ABRIL MARTÍNEZ, C. A. "Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad", *Op. Cit.* p. 191.

considero importante reevaluar constantemente mis prácticas, mis creencias, mis verdades y mi rol como docente. Este es el compromiso que me ha guiado en todos estos años que llevo ejerciendo la docencia”⁹¹⁰.

Muchos de ellos han optado por esta profesión por convicción personal, es el caso de los profesores Avril, Gloria, Julián, Luz Mery, Sofia, la orientadora Isis y los coordinadores Daniel y Deiby; mientras que otros ven su profesión como una vocación, entre los que se encuentran los profesores Claudia, Jorge, Rita, Rodrigo y Luz Dary. Aunque se evidencia que algunos han llegado a la docencia por casualidad o por azar como los profesores Cristina, Edna, Mauricio, Sandra y el coordinador Vladimir; también se encuentran docentes que al no encontrar otra fuente de empleo o querer una estabilidad laboral decidieron ingresar al sector público educativo como es el caso de los orientadores Juan Diego y Marcela.

Ante el escenario educativo, que presentan los docentes en sus relatos narrativos, surge el interrogante sobre el papel que desempeña la escuela y específicamente el docente que labora en sectores marginales de la ciudad de Bogotá en la construcción de la cultura de paz en este tiempo de posconflicto. La respuesta a este interrogante es compleja y se puede vislumbrar desde dos perspectivas, siguiendo los planteamientos propuestos por el Eduard Esteban Moreno⁹¹¹: Por un lado, el trabajo para la construcción de la paz está condicionado por el contexto sociocultural en la que están ubicados las instituciones educativas, así como la situación socioeconómica de sus estudiantes; y por otro lado, condiciona la labor educativa por la paz las diversas cosmovisiones sobre la realidad que tienen tanto docentes como estudiantes, muchas de ellas marcadas por una cultura violenta y conflictiva, así como la influencia que tienen sobre ellos los medios de comunicación. Sin dejar de lado, las exigencias y expectativas, que la educación por competencias y el mercado laboral hacen a las instituciones educativas públicas.

⁹¹⁰ Producción Narrativa, profesora Luz Mery. Docente de Básica Secundaria y Media. 2021.

⁹¹¹ MORENO TRUJILLO, E. "Educación, conflicto y posconflicto en Colombia", *Op. Cit.* p. 134

7.1.1. Contexto sociocultura de las instituciones educativas y socioeconómico de los estudiantes

Los colegios distritales, en donde laboran los docentes participantes en esta investigación, están ubicados en localidades del sur de Bogotá que se caracterizan por vivir situaciones de pobreza, marginación, desempleo, violencia, desplazamiento forzado e inmigración. La población estudiantil pertenece a los estratos socioeconómicos más bajos, como son los estratos cero, uno, dos y algunos pocos en estrato tres, por lo que refiere el coordinador Daniel que “dentro del mismo colegio hay una brecha socioeconómica grande, he podido ver casos de estudiantes que viven en la pobreza absoluta y otros que tiene más comodidades”⁹¹².

A este respecto afirman algunos docentes 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.⁹¹³

Esta realidad [a los estudiantes] los marca tanto, que los lleva a ser fuertes emocionalmente, pero a la vez muy débiles y vulnerables. Fuertes, porque a su corta edad les ha tocado trabajar, salir y defenderse en medio de un ambiente hostil. Pero también débiles y vulnerables, porque estos escenarios de violencia y maltrato los vuelve más ansiosos, más depresivos, con tendencias derrotistas, con un panorama de “no futuro”; por lo que no comprenden para qué les sirve seguir estudiando, para qué esforzarse, para qué vivir, siendo presas fáciles de las drogas o la delincuencia.⁹¹⁴

Los padres de familia viven situaciones de precariedad, con trabajos informales e inestables, lo que los obliga a estar mucho tiempo fuera de sus hogares para poder generar recursos para la subsistencia de sus familias, y otros, están totalmente desinteresados de

⁹¹² Producción Narrativa, coordinador Daniel. Directivo Docente Coordinador, 2021.

⁹¹³ Producción Narrativa, profesor Rodrigo. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

⁹¹⁴ Producción Narrativa, profesora Luz Mery. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

sus obligaciones para con sus hijos, sobre todo en lo referente a su educación. La profesora Gloria sostiene que algunos padres de familia

tienen a sus hijos en el colegio no tanto por el interés de su educación, sino por el servicio del comedor escolar o simplemente por un tema asistencialista, por lo que están poco involucradas con la formación de sus hijos. Estas familias tienen la mentalidad de que el colegio es una guardería —tégamelo mientras voy a trabajar—. ⁹¹⁵

Por eso la profesora Cristina afirma que los docentes “tendríamos una mayor repercusión si los estudiantes contaran con el apoyo y acompañamiento de la familia en su proceso educativo”⁹¹⁶. Pero como comenta la profesora Rita “el trato con los padres de familia es complicado, pues algunos son consumidores de sustancias psicoactivas, por lo que se relacionan de forma agresiva tanto con sus hijos como con los docentes.”⁹¹⁷. Concluye el profesor Julián que “El colegio es un micro contexto de convivencia que refleja la realidad social”⁹¹⁸.

Como se resaltaba en el primer capítulo del marco teórico, 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, por lo que, anota la profesora Claudia, “se evidencia que las mismas familias al ser conflictivas transmiten ese comportamiento a sus hijos, pues algunos padres en ocasiones llegan al colegio a amenazar a los docentes”⁹¹⁹. O más preocupante aún, lo que ha tenido que vivir y constatar la profesora Edna en su práctica docente, para afirmar 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

⁹¹⁵ Producción Narrativa, profesora Gloria. Docente de Preescolar, 2021.

⁹¹⁶ Producción Narrativa, profesora Cristina. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

⁹¹⁷ Producción Narrativa, profesora Rita. Docente de Básica Primaria, 2021.

⁹¹⁸ Producción Narrativa, profesor Julián. Docente de Básica Primaria, 2021.

⁹¹⁹ Producción Narrativa, profesora Claudia. Docente de Básica Primaria, 2021.

animan a golpear a los compañeros o a ser groseros, pues, según ellos, de esta manera podrán obtener el respeto de sus pares.⁹²⁰

Por lo que, en palabras de la profesora Avril, a los estudiantes les faltan “referentes pacíficos, que les generen mayores expectativas de crecimiento personal en su contexto familiar y social”⁹²¹.

Como se puede apreciar, el ámbito escolar no escapa a esta realidad, las Encuestas de Clima Escolar y Victimización, que se aplicaron en colegios públicos y privados de Bogotá en el 2013⁹²² y en el 2015⁹²³, 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, estudiantes involucrados en situaciones de 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. Estas violencias se reflejan, 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. Por ejemplo, uno de mis estudiantes me contó, que él soñaba con llegar un día al colegio y matar a todos sus compañeros. Esta situación lo volvió asocial, aislado, reflejando en sus actitudes y comportamientos el odio que sentía hacia los demás.⁹²⁴

A este respecto, el investigador Jaime Parra 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

⁹²⁰ Producción Narrativa, profesora Edna. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

⁹²¹ Producción Narrativa, profesora Avril. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

⁹²² SED. *Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013. Encuesta de convivencia escolar, Op. Cit.*

⁹²³ SED. *Encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá, 2015, Op. Cit.*

⁹²⁴ Producción Narrativa, profesora Luz Mery. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

escolar⁹²⁵. 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. Es la educación el espacio propicio para alcanzar estos objetivos, pues como proceso de enseñanza contribuye a cultivar

formas de sociabilidad, a partir de principios de justicia y respeto a los derechos humanos, a la diversidad cultural y a la participación activa de los sujetos, para tramitar sus diferencias y conflictos de forma pacífica, asumiendo la corresponsabilidad por una vida digna y colaborativa con los otros⁹²⁶.

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 la investigadora Marina Camargo, que así como en la escuela se encuentra las semillas de la violencia, también están las semillas de la paz⁹²⁷. La profesora Avril lo resume de la siguiente manera: “Estoy convencida que desde la educación y sobre todo con la música puedo hacer mucho para mostrarles una realidad diferente”⁹²⁸. Y el coordinador Jorge refuerza este planteamiento asegurando que

Estoy convencido que la función de la escuela es acompañar a esos niños y a sus familias, educarlos y aportar en su desarrollo humano como clave fundamental para la construcción de una cultura de paz, por eso en el colegio estamos trabajando con proyectos de artes y de educación sexual, y buscando que el ejemplo de mediación lo den los maestros.⁹²⁹

⁹²⁵ PARRA RODRÍGUEZ, J. *El desarrollo de las capacidades docentes: Orientaciones pedagógicas para el diseño de políticas de desarrollo profesional docente*, Op. Cit.

⁹²⁶ DELGADO SALAZAR, R., et al. *Educar para la paz: Fundamentos para la implementación de la Cátedra de la Paz*, Op. Cit. p. 12.

⁹²⁷ CAMARGO, M. A. "Violencia escolar y violencia social", Op. Cit.

⁹²⁸ Producción Narrativa, profesora Avril. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

⁹²⁹ Producción Narrativa, coordinador Jorge. Directivo Docente Coordinador, 2021.

7.1.2. Cosmovisiones del docente y del estudiante sobre la realidad, en la construcción de una cultura de paz

Sobre la base de la teoría del aprendizaje social, el psicólogo Albert Bandura⁹³⁰ reconoce que la violencia es el resultado de una serie de conductas aprendidas mediante procesos de observación e imitación de modelos violentos, que son reforzadas positivamente por el contexto sociocultural y los medios de comunicación. La profesora Gloria lo constata y afirma que

En mi práctica docente me he encontrado con niños que golpean a sus compañeros porque han entendido que en el golpe está la solución a muchas situaciones, y cuando llegan al aula y no se le valida ese comportamiento entran en conflicto. Por estas experiencias me he enfocado en el desarrollo emocional de mis estudiantes, para conocer y validar sus emociones y enseñarles otra manera de expresarlas.⁹³¹

En el mismo orden de ideas, el coordinador Daniel sostiene que

Culturalmente existen unos patrones muy establecidos, estudiantes cuya filosofía es la del mínimo esfuerzo, una falta de horizonte y de proyecto de vida, en donde se impone la cultura de lo fácil, de lo instantáneo, del placer. El colegio trata de cambiar estas visiones, logrando que muchos estudiantes salgan de su bachillerato con inquietudes y ganas de salir adelante construyendo su proyecto de vida.⁹³²

Federico Mayor Zaragoza platea que, para la construcción de una cultura de paz, el docente debe contribuir mediante la promoción de valores como la tolerancia, la solidaridad y la democracia a la prevención de los conflictos y la violencia en la escuela; creando dentro de las instituciones educativa un clima de diálogo que facilite un mejor ambiente laboral y una convivencia armónica entre todos⁹³³. A este tenor, los docentes participantes 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 y; por otro lado, una forma legalista, pues, algunos

⁹³⁰ BANDURA, A. *Teoría del aprendizaje social*, Op. Cit.

⁹³¹ Producción Narrativa, profesora Gloria. Docente de Preescolar, 2021.

⁹³² Producción Narrativa, coordinador Daniel. Directivo Docente Coordinador, 2021.

⁹³³ ACODESI. *Hacia una Educación para la Paz - Estado del Arte-*, Op. Cit. p. 34.

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. La profesora Luz Mery lo resume de la siguiente manera

La maestría que realice en la Universidad Javeriana contribuyo 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.⁹³⁴

“Por eso, el docente tiene que cultivar la capacidad de cuidado, al hablar, al atender, al acompañar y al enseñar”⁹³⁵. Refuta la profesora Edna que en ocasiones

Algunos docentes no son el mejor ejemplo para los estudiantes. Por ejemplo, en el colegio en el que trabajaba anteriormente los estudiantes escuchaban cómo una docente se refería de forma despectiva de otra docente y los incitaba a tratarla mal, a ir en contra de ella. Esto me hace reflexionar hasta qué punto estamos formando personas que construyan la paz o estamos involucrando a los estudiantes en rencillas personales. Entre docentes se ve mucho la envidia, la rivalidad, el deseo de opacar el trabajo del otro.⁹³⁶

Esta situación reta al docente a trabajar a nivel personal para cambiar las actitudes y comportamientos que alimentan la cultura violenta, potenciando sus capacidades de respeto, compasión y cuidado con las cuales puede contribuir a la formación de una nueva generación más pacífica y comprometida con la paz, por lo cual, como afirma el

⁹³⁴ Producción Narrativa, profesora Luz Mery. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

⁹³⁵ Producción Narrativa, coordinador Jorge. Directivo Docente Coordinador, 2021.

⁹³⁶ Producción Narrativa, profesora Edna. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

investigador Vicent Martínez Guzmán “no tenemos excusa, tenemos responsabilidad”⁹³⁷.

Por esta razón, la profesora Luz Mery sostiene que

debemos seguir apostando por la educación como un mecanismo fundamental para promover el cambio frente a estas situaciones de violencia. Pero para ello, tenemos que comenzar por nosotros mismos. Como docentes tenemos que cambiar las prácticas pedagógicas y las actitudes personales que estén cimentadas en un poder que excluye, que ordena, que impone, que califica o descalifica.⁹³⁸

La escuela también ha sido responsable de mantener y reproducir estas situaciones de violencia, pues como afirma la profesora Avril, “a la escuela le ha faltado más protagonismo para educar y formar ciudadanos pacíficos”⁹³⁹. Esto es debido a las políticas públicas sobre educación que sobrecargan al docente con temas administrativos dejando de lado los aspectos pedagógicos y superpoblando las aulas de clase, las cuales llegan a tener entre 40-45 estudiantes. Por consiguiente, a la escuela y al docente se le dificulta conocer y educar de forma personalizada a sus estudiantes. A este respecto, continúa diciendo la profesora Avril, “hay mucha responsabilidad por parte de la escuela como institución y del estado en la reproducción de esta situación de violencia”⁹⁴⁰.

Rodrigo Parra en la investigación “*Atlántida aproximación al adolescente escolar colombiano*”⁹⁴¹ sostiene que la escuela reproduce la violencia social por su tendencia a la exclusión y al autoritarismo como medio de garantizar el orden, la disciplina y la seguridad dentro de las instituciones educativas; esta forma de control incrementa las agresiones entre estudiantes y docentes o directivos, debido a lo cual, algunos modelos educativos en la escuela son generadores de “violencia, pues todavía se hace más énfasis en las normas, en los uniformes, en el comportamiento, en las notas, que en las personas. En ella el docente es quien tiene el poder y la potestad de la palabra, del conocimiento y del saber”⁹⁴². Esta situación la corrobora el profesor Julián quien manifiesta que

⁹³⁷ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. "Filosofía e investigación para la paz", *Op. Cit.* p. 82.

⁹³⁸ Producción Narrativa, profesora Luz Mery. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

⁹³⁹ Producción Narrativa, profesora Avril. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

⁹⁴⁰ *Ibidem.*

⁹⁴¹ PARRA, S. R. *Proyecto Atlántida: estudio adolescente escolar en Colombia*, *Op. Cit.*

⁹⁴² Producción Narrativa, profesora Luz Mery. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

La violencia no solamente es producto del contexto familiar y social de los estudiantes, el colegio también ejerce violencia hacia ellos, por ejemplo, al querer encasillarlos en un tipo de comportamiento y homogeneizarlos en su vestimenta, con el uniforme, lo que ha provocado rebeldía y conflictos con ellos. Los docentes también reproducimos modelos violentos en el colegio, con actitudes autoritarias e intolerantes ante algunas situaciones.⁹⁴³

La escuela también es causante de una violencia cultural y simbólica, pues mediante la educación se reproduce el modelo social, se impone pautas de comportamiento, de sumisión a la autoridad y se asumen modelos culturales de una manera sutil, favoreciendo a las clases dominantes. Afirma el sociólogo e investigador Pierre Bourdieu, que la transmisión cultural realizada por la educación es fuente de violencia al reproducir el sistema social injusto⁹⁴⁴, planteamiento que corrobora el profesor Rodrigo al afirmar que

La escuela y la educación tradicional también ejerce violencia cultural y simbólica contra los estudiantes, porque no permite que se hable de otros modelos culturales diferentes al occidentalismo, ni que se enseñen otros tipos de creencias o se discuta sobre la diversidad de todo tipo, pero sobre todo de diversidad sexual, tan necesaria de hablar con los estudiantes hoy.

[...] los planes de estudio de las instituciones educativas [...] están contruidos sobre el occidentalismo como única forma de vida, ignorando el aprendizaje y las cosmovisiones ancestrales de los grupos indígenas.⁹⁴⁵

Vicent Martínez, Irene Comins y Sonia París, 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?”⁹⁴⁶. Y responden, citando a al investigador Francisco Cascón⁹⁴⁷, que esto se debe a un modelo 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

⁹⁴³ Producción Narrativa, profesor Julián. Docente de Básica Primaria, 2021.

⁹⁴⁴ BOURDIEU, P. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Op. Cit.

⁹⁴⁵ Producción Narrativa, profesor Rodrigo. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

⁹⁴⁶ MARTÍNEZ GUZMÁN, V., COMINS MINGOL, I. y PARÍS ALBERT, S. "La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz", Op. Cit. p. 99.

⁹⁴⁷ CASCÓN SORIANO, P. *Educación en y para el conflicto*, Op. Cit.

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, entendidas como un saber hacer en contexto, 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.⁹⁴⁸

A este respecto, el coordinador Jorge afirma que “los modelos por competencias miden a las personas, las catalogan y esto es agresivo, porque no todos somos iguales, no todos tenemos las mismas capacidades y maneras de aprender”⁹⁴⁹. La profesora Luz Mery afirma que

El modelo de educación por competencias y educación para el empleo, que se está implementado en los colegios públicos, afecta mi praxis docente y ha generado muchas controversias en nuestro gremio. La educación por competencias ha hecho que en los colegios se priorice este modelo y con mayor énfasis desde que se les viene evaluando por medio del “Índice Sintético de Calidad Educativa”, el cual va amarrado a las pruebas externas, que evalúan a los estudiantes a través de competencias sin tener en cuenta los conocimientos, la diversidad, las capacidades, la interculturalidad y los saberes ancestrales.⁹⁵⁰

Por consiguiente, puesto que en los relatos narrativos de los docentes se expresan cuestionamientos y críticas a estos modelos de educación por competencias en el contexto sociocultural de los colegios distritales, se hace necesario reforzar y orientar la educación

⁹⁴⁸ Producción Narrativa, profesor Julián. Docente de Básica Primaria, 2021.

⁹⁴⁹ Producción Narrativa, coordinador Jorge. Directivo Docente Coordinador, 2021.

⁹⁵⁰ Producción Narrativa, profesora Luz Mery. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

mediante una formación humanista que potencie el sentido crítico y la dignidad de los estudiantes 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. Sintetiza muy bien este planteamiento la profesora Avril al proclamar que

Los docentes pretendemos que la educación contribuya a formar estudiantes más humanos, personas conscientes y críticas con sus problemáticas; personas creativas e innovadoras, que puedan dar soluciones y aportar a la sociedad. Hoy se plantea una exigencia a la educación pública para que se forme a los estudiantes en competencias laborales, para que los muchachos al salir del colegio tengan conocimientos que les sirvan para enfrentar el mundo laboral. En los medios de comunicación se habla mucho sobre cómo los jóvenes están escogiendo carreras que no le sirven para trabajar. Es por ello, por lo que considero, que las políticas de educación se están orientando más hacia el mundo laboral y no tanto a una formación integral de la persona. En mi área de artes y sobre todo desde la música esto es un reto, trato de que mis clases contribuyan a formar estudiantes con conciencia social, más humanos, con una sensibilidad que les permita abolir esas violencias que están viviendo, que les permita ser críticos y participar políticamente en la sociedad de manera consciente.⁹⁵¹

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.

⁹⁵¹ Producción Narrativa, profesora Avril. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

7.2. 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. Henry Giroux sostiene que esta situación se debe a la

la proletarización 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.⁹⁵²

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. Incide, también, en esta falta de reconocimiento las expectativas de los padres de familia y de la comunidad en general, que exigen a la escuela y al docente suplir su función educativa culpabilizándolos, muchas veces, del mal comportamiento de los estudiantes. Considera la profesora Avril que

Esta falta de reconocimiento con la docencia en general y en especial en áreas como las de artes y humanidades en los colegios, 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

⁹⁵² GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales*, Op. Cit. p. 172.

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.⁹⁵³

La falta de reconocimiento social e institucional repercute en el *malestar docente*, que se caracteriza, como se resaltó en la revisión documental, en bajos niveles de autoestima y altos índices de estrés 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 de los docentes, e incrementando las incapacidades laborales. En este contexto, afirma el investigador Eduard Moreno, el docente va perdiendo su identidad y su función social como intelectual transformador, lo que

contrasta con la exigencia social e institucional, de consolidar una nueva educación y un nuevo sujeto para la paz; pero también permite advertir la necesidad de que la escuela como institución, y los docentes como intelectuales, asuman una posición que les permita hacer exigencias culturales a la sociedad ampliada. De esta manera, la construcción de una cultura de paz implica la transformación de las formas como la sociedad ve a la institución escolar, y la forma como el propio docente asume su papel social.⁹⁵⁴

Ante este panorama surge la pregunta sobre ¿qué experiencias de reconocimiento tiene el docente que trabaja en los colegios públicos la periferia de Bogotá? Para responder a esta pregunta se articularán las experiencias expuestas por los docentes en sus relatos narrativos con los postulados de la teoría del reconocimiento recíproco que propone Axel Honneth⁹⁵⁵, y que fueron desarrollados en el primer capítulo del marco teórico.

Axel Honneth concibe la lucha por el reconocimiento como un proceso intersubjetivo que contribuye a reconstruir la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima de las personas, en este caso de los docentes, que buscan reafirmar su identidad personal y profesional en medio de los procesos educativos y sociales⁹⁵⁶. Por consiguiente, las expresiones y actitudes de menosprecio a su labor educativa lesionan la subjetividad del docente, al no

⁹⁵³ Producción Narrativa, profesora Avril. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

⁹⁵⁴ MORENO TRUJILLO, E. "Educación, conflicto y posconflicto en Colombia", *Op. Cit.* p. 135.

⁹⁵⁵ HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento*, *Op. Cit.*

⁹⁵⁶ *Ibidem.* pp. 206-207.

respetar las diferencias buscando uniformarlos en un único modelo hegemónico de ser. Estas experiencias de menosprecio generan e intensifican los diversos conflictos escolares y sociales, por lo que la lucha por el reconocimiento se constituye en un motor de cambio escolar y social⁹⁵⁷.

Por consiguiente, si para la construcción de la cultura para la paz, los docentes son actores centrales e interlocutores válidos en la construcción de la paz, el reconocimiento de su dignidad e integridad se convierte en un factor importante para transformar desde la educación, la actual cultura violenta que se vive en Colombia en este tiempo de posconflicto y que se refleja, de muchas formas, en las instituciones educativas.

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

Axel Honneth postula tres estadios de reconocimiento: el primero, el del amor manifestado mediante el reconocimiento de los vínculos afectivos y la integridad física de las personas, que potencian la autoconfianza; el segundo, el del derecho expresado mediante el reconocimiento de los vínculos jurídicos de las personas que forman parte de una comunidad y son poseedoras de derechos, potenciando el autorrespeto; el tercero, el de la solidaridad manifestado en el reconocimiento de los vínculos sociales y la valoración social de las diferentes formas de expresión, potenciando la autoestima⁹⁵⁸. Para este autor, estos tres estadios acontecen en una lucha intersubjetiva en la cual los sujetos buscan hacer valer su identidad e integridad tanto personal como profesional.

7.2.1.1. Estadio de amor: reconocimiento de los vínculos afectivos

Analizando los relatos narrativos se evidencia el amor y el aprecio que los docentes tienen 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”⁹⁵⁹, puesto que como refiere el profesor Rodrigo “los docentes no solo

⁹⁵⁷ COMINS MINGOL, I., PARIS ALBERT, S. y MARTÍNEZ GUZMÁN, V. "Hacer las paces imperfectas: entre el reconocimiento y el cuidado", en *Op. Cit.* pp. 107-108.

⁹⁵⁸ HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento*, *Op. Cit.* p. 117.

⁹⁵⁹ Producción Narrativa, profesor Julián. Docente de Básica Primaria, 2021.

acompañamos un proceso académico, también somos consejeros, psicólogos, padres sustitutos y cuidadores que complementamos el proceso formativo de estos muchachos”⁹⁶⁰.

La mayoría de los docentes manifiestan que se siente reconocidos en las actitudes y demostraciones de afecto de sus estudiantes, que las expresan de muchas maneras “— Profe, yo aprendí de ti mucho; profe yo estoy ahora aquí porque un día me orientaste; profe, recuerdo esto de ti, esta práctica tuya—”⁹⁶¹. También, al “sentirme escuchado y ver que los estudiantes intentan ponerse a la altura de las propuestas académicas que les sugiero es una manifestación de reconocimiento a mi labor”⁹⁶². Igualmente, lo manifiesta el profesor Rodrigo al relatar que “me he sentido muy reconocido en mi labor docente. He tenido clases que al finalizar mis estudiantes me aplauden, para mí ese es un agradecimiento que me satisface, al comprobar que lo que quise comunicar y enseñar les ha llegado”⁹⁶³.

De igual manera, los estudiantes reconocen la ayuda que reciben de los docentes no solo a nivel académico sino también a nivel personal. El reconocimiento no se limita al ámbito profesional, sino que tiene muchas connotaciones en el ámbito personal, pues, en el ejercicio de la labor docente no es fácil separar lo personal de lo profesional, como comenta la orientadora Marcela

Como docente me sentí muy reconocida por los niños. Tuve una experiencia muy bonita con un niño que tenía hemiplejía, el cual me lo pasaron a mí porque no habían podido con él en otros cursos por tener un comportamiento conflictivo. Yo lo recibí, lo acepté tal y como era, lo reconocí como persona, busqué conocerlo un poco más, saber su nombre, sus gustos, ayudarle en sus dificultades y sobre todo integrarlo con el grupo para que lo aceptaran. Un día me dijo — Profe sabe que... usted va a ser buena mamá, usted sabe criar—. Eso me hizo sentir reconocida en mi labor docente y tocó el deseo profundo que tenía por ser madre. Él se sintió cuidado y aceptado, pues era un niño abandonado.⁹⁶⁴

⁹⁶⁰ Producción Narrativa, profesor Rodrigo. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

⁹⁶¹ Producción Narrativa, profesora Luz Mery. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

⁹⁶² Producción Narrativa, profesora Mauricio. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021

⁹⁶³ Producción Narrativa, profesor Rodrigo. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

⁹⁶⁴ Producción Narrativa, orientadora Marcela. Docente Orientadora, 2021.

Por el contrario, el reconocimiento de la labor docente a nivel institucional no es una tarea fácil de conseguir. A este respecto manifiesta la orientadora Marcela que “El reconocimiento como docente o como orientadora docente tiene que ver con el tiempo que se lleva en una institución. Al comienzo es difícil, mientras se va conociendo el trabajo que se desempeña, pero poco a poco se va reconociendo la labor”⁹⁶⁵. El coordinador Daniel sostiene

que hay dos niveles de reconocimiento: el primero, el del contexto inmediato, de las personas, padres de familia, estudiantes, docentes y compañeros que se siente en la manera como se expresan, como habla contigo, como acatan tus recomendaciones y; el otro nivel es el administrativo estatal en donde se falla mucho, porque no hay un proyecto de nación claro en Colombia y eso permea a todas las profesiones, a las cuales no se les reconoce en su verdadero valor.⁹⁶⁶

Otro factor de reconocimiento se manifiesta en las expresiones de apoyo, respaldo, colaboración y afecto de los compañeros, directivos y padres de familia, hacia los docentes, orientadores o coordinadores. En este aspecto el profesor Rodrigo expresa que ha “recibido reconocimiento por parte de mis compañeros docentes, quienes me han encargado, por ejemplo, de la coordinación del proyecto de sociales, porque vieron que tenía las capacidades para asumirla”⁹⁶⁷. Por otra parte, 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 como lo comenta la profesora Sofía, al reconocer que se siente “reconocida cuando me asignan un niño para que este en mi curso, porque saben que puedo ayudarlo”⁹⁶⁸.

Por su parte el coordinador Vladimir manifiesta que “me siento reconocido por mis compañeros docentes. Algunos me manifiestan su agradecimiento pues reconocen que el colegio ha cambiado desde que llegué”⁹⁶⁹. De igual forma lo refiere el coordinador Jorge al afirmar que

Soy reconocido por mi equipo de trabajo, ellos reconocen la “amorosidad” con la que los trato y dirijo. Yo trato bien a mis maestros, los acompaño, los oriento

⁹⁶⁵ *Ibidem*.

⁹⁶⁶ Producción Narrativa, coordinador Daniel. Directivo Docente Coordinador, 2021.

⁹⁶⁷ Producción Narrativa, profesor Rodrigo. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

⁹⁶⁸ Producción Narrativa, profesora Sofía. Docente de Prescolar, 2021.

⁹⁶⁹ Producción Narrativa, coordinador Vladimir. Directivo Docente Coordinador, 2021.

en su labor, me preocupo por ellos y reconozco su trabajo. Esto ha hecho que se genere un ambiente laboral distendido, fraterno, de hermandad y solidaridad. Por eso me siento reconocido por mis maestros y por el rector del colegio que valora mi labor al frente de la coordinación.⁹⁷⁰

Por su parte la orientadora Isis manifiesta que “dentro del colegio, [...] me siento reconocida y apoyada por mis compañeros, ellos cuentan conmigo, aunque a veces las expectativas que tienen frente a mis intervenciones con los estudiantes o padres de familia no correspondan a la realidad de lo que yo puedo hacer”⁹⁷¹. De igual forma lo refiere la orientadora Marcela quien sostiene que “como Orientadora Docente, me siento reconocida en mi labor, me siento escuchada, los docentes me consultan las diversas situaciones que tienen con sus estudiantes o con los padres de familia, para ver cómo enfrentarlas”⁹⁷².

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 auto cuidarse, que en preescolar es algo básico y fundamental.⁹⁷³

El orientador Juan Diego manifiesta que su experiencia con los padres de familia tiene connotaciones diversas y complejas

pues lastimosamente, como orientador en ocasiones me convierto en el paño de lágrimas de ellos o en el primer frente que recibe sus quejas o reclamos. [...], considero, que ellos no tienen esas actitudes agresivas como menosprecio a mi labor, sino por la situación que están viviendo o por la inseguridad que sienten ante el problema que están enfrentado.⁹⁷⁴

⁹⁷⁰ Producción Narrativa, coordinador Jorge. Directivo Docente Coordinador, 2021.

⁹⁷¹ Producción Narrativa, orientadora Isis. Docente Orientadora, 2021.

⁹⁷² Producción Narrativa, orientadora Marcela. Docente Orientadora, 2021.

⁹⁷³ Producción Narrativa, profesora Gloria. Docente de Preescolar, 2021.

⁹⁷⁴ Producción Narrativa, orientador Juan Diego. Docente Orientador, 2021.

Estas diversas manifestaciones de reconocimiento intersubjetivo consolidan la autoconfianza de docentes, orientadores y coordinadores, contribuyendo a reafirmar su identidad personal y profesional, para beneficio de la comunidad educativa, convirtiéndose en una contribución a la construcción de la cultura de la paz desde la educación. Pues como lo señala la investigadora Sofía Herrero Rico “El papel del reconocimiento recíproco e intersubjetivo es fundamental en la educación para la paz, pues parte de considerar al otro como un ser igualmente válido a uno mismo, sin distingos de condición física, geográfica, cultural o de estilo de vida. Todos somos interlocutores válidos”⁹⁷⁵.

7.2.1.2. Estadio del derecho: reconocimiento de los vínculos jurídicos

El docente se reconoce como una persona y un profesional de la educación que forma parte de una comunidad educativa y que goza de plenos derechos, los cuales deben ser reconocidos jurídica y socialmente, de manera que pueda potenciar su autorrespeto, al valorar su dignidad e integridad dentro de las múltiples relaciones intersubjetivas, que conlleva el desarrollo de su labor.

A nivel jurídico los docentes participantes resaltan, en sus relatos narrativos, la estabilidad laboral con la que cuentan al estar vinculados en propiedad con la Secretaría de Educación de Bogotá, estabilidad que no gozan los docentes provisionales (profesor Mauricio) y muchos docentes que trabajan en el sector privado. Así lo destaca la profesora Gloria al afirmar que “en el Distrito contaba con estabilidad laboral muy diferente a las otras experiencias de trabajo que había tenido, en donde los contratos eran por cortos periodos de tiempo”⁹⁷⁶. También, es el caso del orientador Juan Diego que sostiene que “escogí desempeñarme como Docente Orientador por la estabilidad laboral que me brindaba estar vinculado con la Secretaría de Educación de Bogotá”⁹⁷⁷, y el coordinador Vladimir manifiesta que “en el 2010 ingresé al Distrito, allí encontré la estabilidad que no tenía en el medio privado, no solo como profesor sino como persona”⁹⁷⁸.

⁹⁷⁵ HERRERO RICO, S. *"La Educación para la Paz desde la Filosofía para la Paz: El Enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)"*, Op. Cit. p. 295.

⁹⁷⁶ Producción Narrativa, profesora Gloria. Docente de Preescolar, 2021.

⁹⁷⁷ Producción Narrativa, orientador Juan Diego. Docente Orientador, 2021.

⁹⁷⁸ Producción Narrativa, coordinador Vladimir. Directivo Docente Coordinador, 2021.

Otro aspecto importante que potencia el reconocimiento docente a nivel institucional es con referencia a las oportunidades de formación y capacitación, que ofrece la Secretaría de Educación. La orientadora Isis reconoce “que desde la Secretaría de Educación se busca posibilitar estos espacios mediante el apoyo a programas de Maestría [...], pero muchas veces estos espacios y oportunidades no se aprovechan de la mejor manera”⁹⁷⁹. Con estas oportunidades, algunos docentes han podido realizar estudios de posgrado y otras especializaciones, como lo refiere la profesora Sandra que señala como ella

aprovechando las oportunidades y programas que la Secretaría de Educación brinda a los docentes, yo pude hacer mi maestría gracias a que la Secretaría me ayudó con el 70% del pago. Del mismo modo he tomado cursos de matemáticas con la Universidad de los Andes y estos conocimientos lo he podido aplicar en el aula con mis niños, para mejorar los procesos de aprendizaje de las matemáticas.⁹⁸⁰

Por último, es importante destacar el reconocimiento que recibe el docente, el orientador y el coordinador dentro de las instituciones educativas, cuando desempeña su rol de una manera responsable y comprometida, en la búsqueda de fines comunes para el buen desarrollo de la labor educativa. Aspectos que en algunos casos se ven reflejados en las evaluaciones docentes, en los encargos especiales dentro de la institución, así como en el reconocimiento de potencialidades y capacidades personales para desempeñar una tarea específica. A este tenor, el profesor Mauricio manifiesta que “veo reflejado este reconocimiento en mis compañeros docentes y en los directivos, pues cuando se presentan espacios para dialogar y hacer propuestas, me siento escuchado y tenido en cuenta”⁹⁸¹. La profesora Gloria destaca que experimentó “este reconocimiento en el colegio, sobre todo cuando mis compañeros valoraban mi labor y mi liderazgo en el desarrollo de los procesos que emprendíamos en el Ciclo Inicial, o cuando apreciaban mi interés o desempeño académico”⁹⁸². La profesora Claudia relata 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

⁹⁷⁹ Producción Narrativa, orientadora Isis. Docente Orientadora, 2021.

⁹⁸⁰ Producción Narrativa, profesora Sandra. Docente de Básica Primaria, 2021.

⁹⁸¹ Producción Narrativa, profesor Mauricio. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

⁹⁸² Producción Narrativa, profesora Gloria. Docente de Prescolar, 2021.

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.⁹⁸³

Por consiguiente, estas experiencias enmarcadas en el ámbito jurídico propician el autorrespeto de los docentes, lo que conlleva un respeto social a su labor educativa y la reafirmación de su autonomía como personas y como profesionales.

7.2.1.3. Estadio de la solidaridad: reconocimiento de los vínculos sociales

Este aspecto consolida la dignificación de la labor docente, no solo por el reconocimiento de su papel como actor fundamental en los procesos de formación de las nuevas generaciones, sino por su posicionamiento y valoración social como garante de la defensa de la educación como derecho para todos y constructor de paz. De esta manera se potencia su autoestima, ya que el docente al saberse y sentirse valorado socialmente reconoce y valora sus propias capacidades y potencialidades, gracias a la aprobación solidaria e intersubjetiva de los otras personas y estamentos sociales.

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, como es el caso de FECODE y los sindicatos filiales como la ADE y SINDODIC, para el caso de los Directivos Docentes. Pues como indica el profesor Julián “la actividad sindical es importante, porque nuestra labor docente en muchas ocasiones es menospreciada, se le endosan responsabilidades que no le corresponden, se le quitan derechos, y la actividad sindical contribuye a defender esos derechos y la dignidad de nuestro gremio”⁹⁸⁴.

Por su parte, el coordinador Daniel hace una crítica constructiva a la acción sindical y aduce que

el sindicato ha tenido conquistas muy importantes en la defensa y reivindicación de los derechos de los docentes y de la educación pública, pero considero que su

⁹⁸³ Producción Narrativa, profesora Claudia. Docente de Básica Primaria, 2021.

⁹⁸⁴ Producción Narrativa, profesor Julián. Docente de Básica Primaria, 2021.

lucha también tiene que contribuir y enriquecer la educación, sobre todo en lo relacionado con la investigación pedagógica, además de renovar el discurso tan confrontativo a uno más formativo sin perder su carácter reivindicativo, pues el sindicato no puede ser la “piedra en el zapato” a nivel pedagógico de la educación en Colombia.⁹⁸⁵

En conclusión, mediante estos tres estadios de reconocimiento recíproco que plantea Axel Honneth —el amor que potencia la autoconfianza; el derecho que beneficia el autorrespeto y; la solidaridad que estimula la autoestima—, experimentados a partir de relaciones intersubjetivas, los docentes pueden garantizar su dignidad e integridad como personas y profesionales, y alcanzar de esta manera su autorrealización⁹⁸⁶.

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

Axel Honneth plantea que los tres estadios del reconocimiento corresponden a tres dimensiones de la identidad del sujeto, que lo llevan a autorrealizarse como persona y alcanzar su integridad plena. Estos tres estadios de reconocimiento se originan y están ligados en tres formas de menosprecio que afectan la integridad personal en su autoconfianza, autorrespeto y autoestima. 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 o mercantiles propios de la sociedad capitalista⁹⁸⁷. Y, por consiguiente, se constituyen en una ofensa o humillación moral hacia las personas o colectivos sociales, que mediante este menosprecio son tratados como objetos que se pueden manipular y utilizar en función de intereses particulares.

En los relatos narrativos los docentes exponen el menosprecio, que han tenido que experimentar a nivel personal y en sus relaciones laborales y educativas, las cuales se manifiestan mediante acciones, actitudes y políticas públicas, que van en detrimento de

⁹⁸⁵ Producción Narrativa, coordinador Daniel. Directivo Docente Coordinador, 2021.

⁹⁸⁶ HONNETH, A. *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*, Op. Cit. p. 30.

⁹⁸⁷ HONNETH, A. *Reificación: Un estudio en la teoría del reconocimiento*, Op. Cit. p. 136.

su dignidad e integridad y, que ponen 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. La segunda forma de menosprecio es la privación de derechos y la exclusión social que afecta el respeto y su reputación a nivel social como agente educativo. La tercera forma de menosprecio es la degradación del valor social de las formas de autorrealización y reivindicación de sus 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. Por lo que se puede considerar, que la toma de conciencia de estas tres formas de menosprecio son un llamado a recuperar la identidad e integridad del docente de manera intersubjetiva, base esencial para trabajar en la consolidación de una educación para la paz que respete la dignidad de las personas, combatiendo el menosprecio que genera la violencia y la guerra.

Por consiguiente, 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. En los relatos narrativos se puede apreciar la manera como los docentes experimentan estas tres formas de menosprecio planteadas por Axel Honneth, y comprobar la vulneración de la identidad y la integridad, a nivel personal, en sus derechos jurídicos y estima social, así como en su integración como gremio y colectivo profesional.

7.2.2.1. La vulneración de la integridad física del docente

Este tipo de menosprecio lo viven los docentes, en la práctica de su ejercicio laboral y educativo, cuando se subvalora y se menosprecia sus esfuerzos y compromisos dentro de la institución escolar. Lo manifiesta claramente la profesora Avril al relatar 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. [...] La sobrecarga laboral, la he visto

incrementada durante esta pandemia, [...] situación que ha multiplicado mucho el trabajo e incrementando el estrés laboral. [...] Ante estas situaciones echo en falta espacios reales de bienestar docente, [...] tanto a nivel físico como emocional.⁹⁸⁸

Esta situación genera lo que se ha venido llamando en investigación educativa “malestar docente”⁹⁸⁹, que se caracteriza por afecciones físicas, desgaste emocional o mental y alteraciones del comportamiento que llevan al docente a vivir niveles de estrés laboral crónico, insatisfacción, ansiedad y depresión, generando constantes incapacidades laborales y conflictos con estudiantes, compañeros, directivos y padres de familia. Situación que se incrementa por causa de la violencia social, política, cultural y escolar que produce en el docente desgaste físico y emocional a causa del menosprecio y la falta de reconocimiento de su labor educativa. En los relatos narrativos, tanto la profesora Edna como la profesora Gloria constatan esta problemática que afecta a muchos docentes del sector público⁹⁹⁰.

Estas situaciones han afectado mi salud. Salí del anterior colegio solicitando un traslado, pues durante el 2018 y parte del 2019 estuve casi todo el tiempo incapacitada. [...] Las dinámicas del colegio en el que estaba eran muy difíciles, tenía sobrecarga laboral, dictaba filosofía, ética, religión y sociales; estaba prácticamente presente en todos los niveles del bachillerato y además de esta situación se me presentaron otras circunstancias en el colegio que afectaron mi salud.⁹⁹¹

Estas situaciones me han generado mucho estrés y han afectado mi salud. Me incapacitaron en varias ocasiones por estrés laboral. A esta situación se le sumaba el no sentirme respaldada a nivel institucional. Sentía que estos papás podían agredirme verbalmente, desprestigiarne o pasar cartas acusándome, y los directivos respaldaban más su versión que la mía, pues no me sentía escuchada por ellos.⁹⁹²

⁹⁸⁸ Producción Narrativa, profesora Avril. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

⁹⁸⁹ ESTEVE, J. M. *El malestar docente*, *Op. Cit.*

⁹⁹⁰ FUNDACIÓN PROSERVANDA "Análisis de incapacidades 2017, 2018 y 2019", *Op. Cit.*

⁹⁹¹ Producción Narrativa, profesora Edna. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

⁹⁹² Producción Narrativa, profesora Gloria. Docente de Prescolar, 2021.

La sobrecarga laboral es un factor que incide en el malestar docente y se configura como un menosprecio a la labor educativa, pues, por las múltiples tareas que se deben atender en los colegios distritales, los docentes tienen poco tiempo para dedicarse a su primordial objetivo como es la formación disciplinar de sus estudiantes. Esta situación genera un conflicto vocacional y profesional, que incrementa su desgaste físico y emocional perjudicando su salud y su bienestar personal. En los relatos narrativos, los docentes dan testimonio de muchas situaciones personales e institucionales que los afectan a este respecto, y que se incrementaron de manera considerable durante el tiempo de pandemia —período a lo largo del cual se realizó esta investigación doctoral y se elaboraron los relatos narrativos de los docentes participantes en ella—. Así lo narra la profesora Cristina:

La pandemia y el reto de asumir la virtualidad fue un tiempo bastante duro y complejo para trabajar y enseñar; tuve que dejar de lado un horario y trabajar mañana, tarde y hasta en la noche. Esta situación se agravaba porque los niños no tenían acceso a medios tecnológicos; algunos no tenían internet, ni computadores o celulares y solo se podían comunicar conmigo y enviar sus trabajos o actividades cuando llegaban sus padres a casa. Debía atender uno a uno a los estudiantes. Igualmente tenía que preparar material con mis compañeros, con quienes era difícil poder acordar horarios y tiempos para hacerlo.⁹⁹³

La investigadora Blanca Inés Ortiz manifiesta que el ambiente laboral, las condiciones de trabajo, el exceso de actividades son motivo de conflicto y desencuentros con compañeros y directivos generando un clima escolar difícil y malestar docente⁹⁹⁴; a este respecto comenta la orientadora Marcela que “siendo docente, tuve conflictos con mis compañeros porque yo era psicóloga. Me discriminaban porque pensaban que no sabía de educación al no tener una licenciatura en pedagogía”⁹⁹⁵.

⁹⁹³ Producción Narrativa, profesora Cristina. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

⁹⁹⁴ ORTIZ-MOLINA, B. I. "Violencia escolar: la mirada de los maestros sobre las relaciones de colegaje", *Op. Cit.*

⁹⁹⁵ Producción Narrativa, orientadora Marcela. Docente Orientadora, 2021.

Estas situaciones de malestar docente y falta de reconocimiento se pueden constatar en las encuestas realizadas a los docentes de Bogotá en el año 2009⁹⁹⁶ y el año 2015⁹⁹⁷, 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 familias, 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. La profesora Claudia refiere que

el trabajo del docente ha perdido credibilidad y reconocimiento a nivel social, mucho de ello se debe a los mismos funcionarios que nos dirigen desde el nivel central de la Secretaría de Educación y a las políticas públicas que han generado que los docentes trabajemos con sobrecarga laboral, con aulas superpobladas en las cuales no podemos hacer frente a tantos problemas convivenciales y al mismo tiempo guiar y enseñar las temáticas propias de cada curso.⁹⁹⁸

Como consecuencia del deterioro de los ambientes de trabajo en los colegios y de una profesión que constantemente está sometida a la crítica y al señalamiento por parte de estudiantes, familias, medios de comunicación y la misma administración escolar, generando una percepción de pérdida de prestigio social de la labor educativa, los docentes del sector público se han tenido que enfrentar a situaciones que los desbordan, aflorando en ellos sentimientos de culpa, sufrimiento y frustración, al tener que hacer seguimiento y solucionar problemáticas, que van más allá de sus competencias disciplinares y académicas, y enfocando su labor y sus esfuerzos a enfrentar situaciones de carácter convivencial, muchas veces sin las competencias, ni las herramientas adecuadas para hacerlo. Esta situación la ilustra claramente la experiencia que vivió el profesor Rodrigo:

⁹⁹⁶ LONDOÑO BOTERO, R., SÁENZ OBREGÓN, J., ARIZA, V. y AGUIRRE, M. *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá, Op. Cit.*

⁹⁹⁷ TOGNATO, C. y SANANDRES, E. *Caracterización del perfil socio-demográfico, académico y profesional de los docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá, Op. Cit.*

⁹⁹⁸ Producción Narrativa, profesora Claudia. Docente de Básica Primaria, 2021.

Llegué al colegio como docente de primaria y fue un choque muy fuerte para mí. Viví un tiempo difícil, llegaba muy cansado a la casa, super estresado hasta el punto de llorar de la angustia que me generaban las diversas situaciones que enfrentaba en el colegio. Sentía que no tenía el respaldo de la coordinadora. Esto hizo que saltara a secundaria, pues el proceso educativo con los niños pequeños es muy complejo hoy en día, porque no hay un acompañamiento real por parte de los padres de familia, quienes se desentiende de ellos y los niños permanecen mucho tiempo solos en sus casas. Durante el tiempo que estuve en primaria tuve niños muy conflictivos, algunos venían desplazados del conflicto y el choque cultural para ellos era muy fuerte. Llegaban al aula a tirar los pupitres y a agredir a sus compañeros y tenía que estar atento para protegerlos. Esta fue una experiencia muy difícil, pero al mismo tiempo enriquecedora. Me aterrizo en la realidad y en el contexto del colegio.⁹⁹⁹

También, afecta a los docentes el tener que enfrentar y paliar situaciones de violencia familiar y social que viven sus estudiantes, como abusos, maltrato, drogadicción, pandillismo, violencia entre pares.

Estas situaciones [de violencia] han afectado mi salud física y emocional. Sobre todo, cuando trabajé en el colegio ubicado en el barrio de invasión. Allí sufrí de una migraña emocional, tuve que ir al médico, pues me enfermaba todos los días. Esto era producto de los escenarios de violencia que se vivían en este colegio, por las bandas delincuenciales que atacaban a los estudiantes alrededor del colegio. Allí se presentaban frecuentemente robos y hasta asesinatos.¹⁰⁰⁰

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. Son los casos que relatan el coordinador Daniel, el profesor Julián y la orientadora Marcela:

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

⁹⁹⁹ Producción Narrativa, profesor Rodrigo. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

¹⁰⁰⁰ Producción Narrativa, profesora Luz Mery. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

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.¹⁰⁰¹

En el colegio hemos vivido sucesos graves que lo demuestran, han llegado a agredir a una compañera docente y amenazarla, hasta el punto de tener que pedir traslado de colegio. Varios compañeros se han tenido que ir de la institución por amenazas a su vida y a su integridad física por parte de padres de familia y estudiantes.¹⁰⁰²

Un aspecto difícil de manejar como orientadora docente son las amenazas por parte de algunos padres de familia, cuando he tenido que restablecer los derechos de un estudiante, pues muchas respuestas de ellos han sido violentas hacia mí. Hace un tiempo tuve que denunciar un caso al ICBF de una estudiante que sufría violencia intrafamiliar y era constantemente golpeada. Los padres me acusaron de no haberlos llamado antes, a pesar de las constantes citaciones realizadas, por lo que se pusieron agresivos y por poco me pegan, hasta el grado que tuvieron que intervenir mis compañeros para evitar una agresión.¹⁰⁰³

Estas situaciones afectan la autoconfianza del docente, al verse poco reconocido como persona y como profesional, al mismo tiempo que incide en el malestar docente convirtiéndose en un factor de desmotivación de su labor educativa, desencadenándole problemáticas psicoemocionales.

7.2.2.2. La vulneración de los derechos y el desprestigio social de los docentes

El segundo tipo de menosprecio que afecta a los docentes tiene que ver con su desprestigio social y profesional. Aspecto que conlleva un desconocimiento, del docente como persona y como colectivo, de su rol como actor social fundamental en la configuración de un proyecto social, que busca consolidar la cultura de la paz; reconoce el coordinador Daniel que “en Colombia no hay mucho reconocimiento hacia el docente, [...] por el

¹⁰⁰¹ Producción Narrativa, coordinador Daniel. Directivo Docente Coordinador, 2021.

¹⁰⁰² Producción Narrativa, profesor Julián. Docente de Básica Primaria, 2021.

¹⁰⁰³ Producción Narrativa, orientadora Marcela. Docente Orientadora, 2021.

menosprecio de su labor como agente de cambio social”¹⁰⁰⁴ y la profesora Luz Mery constata 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.¹⁰⁰⁵

Este menosprecio se ve reflejado al reducir la labor docente al cumplimiento de estándares y objetivos de calidad educativa impuesta por organismo nacionales e internacionales, quienes miden el trabajo y el desempeño laboral mediante los resultados arrojados en las pruebas estandarizadas aplicadas a los estudiantes, lo que afecta el reconocimiento profesional y social del docente, generando incertidumbre y descontento; pues, al final es al docente a quien se le hace responsable de la mala calidad de la educación pública. Lo confirma la profesora Luz Mery y el coordinador Daniel al afirmar que

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.¹⁰⁰⁶

Esto también pasa con referencia a las pruebas estandarizadas o pruebas Saber Icfes, porque se quiera o no, se nos mide tanto al colegio como a los docentes por medio de ellas. En el colegio las pruebas estandarizadas son importantes para contextualizar, para hacer un diagnóstico y para el ingreso de la educación

¹⁰⁰⁴ Producción Narrativa, coordinador Daniel. Directivo Docente Coordinador, 2021.

¹⁰⁰⁵ Producción Narrativa, profesora Luz Mery. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

¹⁰⁰⁶ *Ibidem*.

superior, pero no son el todo, [...]. Pero, no puedo negar que con respecto a este tema la presión es alta.¹⁰⁰⁷

Estas evaluaciones estandarizadas dan más importancia a las áreas de ciencias, dejando a un lado las humanidades y las artes¹⁰⁰⁸. Por consiguiente, los docentes de estas áreas se sienten menospreciados, pues muchas veces los proyectos educativos de los colegios las dejan de lado o no les dan tanta importancia a estas asignaturas en el proceso de formación, descuidando una serie de valores que integran la esencia del ser humano, como es el pensamiento crítico, la empatía, la compasión, el respeto, el cuidado y la solidaridad; valores sobre los que se fundamenta la justicia, la libertad y por consiguiente la cultura de la paz. De esta manera se abre paso a una educación, que fomenta la competitividad y la productividad. Ejemplo de esta situación la relatan las profesoras Avril, Rita y Edna que son docentes de artes y humanidades.

Dentro del colegio el docente es reconocido por su labor, pero es diferente el reconocimiento y la importancia que se les da a los docentes de otras disciplinas que el que se les da a los docentes de artes o de otras áreas de humanidades ya que son consideradas como asignaturas blandas dentro de los planes curriculares. Otro aspecto, por el que no se le da el reconocimiento que deben tener las artes, y en mi caso la música, es porque estas asignaturas están excluidas de ser evaluadas por las pruebas estandarizadas del Estado, por lo que no afectan el desempeño del colegio en escalas nacionales. Que no se evalué esta área tiene sus ventajas y sus desventajas: desventajas, porque al no ser evaluadas es como si no existieran, por eso se hace más énfasis a las áreas de ciencias que tienen más visibilidad.¹⁰⁰⁹

Una experiencia dura de menosprecio a mi labor la experimenté en el anterior colegio, cuando se tomó la decisión de suprimir y dejar de dar énfasis a la asignatura de artes en primaria, por lo que la rectora decidió prescindir de mi trabajo y entregarme a la Secretaría de Educación, para que me reubicaran en otra institución. No entendí el porqué de esta situación, si el trabajo que venía

¹⁰⁰⁷ Producción Narrativa, coordinador Daniel. Directivo Docente Coordinador, 2021.

¹⁰⁰⁸ HERNÁNDEZ, F. "Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil", en *Op. Cit. p. 126*.

¹⁰⁰⁹ Producción Narrativa, profesora Avril. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

realizando era bueno. Esta situación me dolió mucho por la manera como se gestionó.¹⁰¹⁰

[...] he tenido experiencias de menosprecio a mi labor, sobre todo por comentarios denigrantes hacia las asignaturas que enseñé. [...] En el caso de ética, he percibido que muchos docentes ven esta asignatura como la materia de “relleno”, la que proporciona la posibilidad de completar su carga académica. [...] durante un Consejo Académico, en el cual presenté el caso de una niña que no había aprobado mi asignatura, [...] el Rector del colegio me dijo, —pero eso que usted enseña no sirve para nada—.¹⁰¹¹

Es por ello, por lo que el docente, quien antes era un referente como profesional y como ser humano en el proceso de formación y en la construcción cultural, hoy se siente opacado y menospreciado por imposiciones externas al contexto educativo, que lo juzgan y evalúan bajo una mirada instrumental que pretende que su labor sea eficiente y productiva. Por eso, el coordinador Jorge sostiene que “en este sentido he constatado que, para un porcentaje de familias del colegio, como docentes no hacemos nada. Estas situaciones van en detrimento del reconocimiento del docente, pues menosprecian su conocimiento y su experiencia”¹⁰¹².

Analiza la investigadora Blanca Inés Ortiz que otro factor de menosprecio son los conflictos de los docentes con los directivos, que se producen cuando no hay un reconocimiento de la labor que desempeña los docentes y se incrementa cuando se producen situaciones de irrespeto e imposición de autoridad del directivo docente hacia ellos¹⁰¹³. La profesora Gloria considera que esto es debido a “que los cargos directivos en los colegios han perdido su carácter pedagógico y de acompañamiento a la labor docente, [...] pues muchas veces no tiene el tiempo por estar ocupados en funciones administrativas”¹⁰¹⁴.

Las políticas públicas de educación también contribuyen a este menosprecio de la labor docente, pues como sostiene el profesor Julián “la falta de reconocimiento de nuestra

¹⁰¹⁰ Producción Narrativa, profesora Rita. Docente de Básica Primaria, 2021.

¹⁰¹¹ Producción Narrativa, profesora Edna. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021

¹⁰¹² Producción Narrativa, coordinador Jorge. Directivo Docente Coordinador, 2021.

¹⁰¹³ ORTIZ-MOLINA, B. I. "Violencia escolar: la mirada de los maestros sobre las relaciones de colegaje", *Op. Cit.*

¹⁰¹⁴ Producción Narrativa, profesora Gloria. Docente de Preescolar, 2021.

labor la podemos comprobar en el estatuto docente, regido por el decreto 1278, el cual permite que cualquier profesional pueda ser docente. Eso ya es un signo del menosprecio a nuestra labor”¹⁰¹⁵. Por otra parte, algunas políticas públicas han impuesto al docente roles que no son de su competencia pedagógica sino de carácter administrativo, enfrentándolo a una sobrecarga laboral de tipo extraacadémico, como lo manifiesta la orientadora Isis:

La labor que desempeño como Docente Orientadora no siempre es reconocida, son más las expectativas, demandas y exigencias que se tienen hacia mi cargo, que el reconocimiento que se recibe, pues muchas veces se espera del docente orientador soluciones inmediatas sin tener en cuenta que las problemáticas que se atienden responden a un contexto social complejo.¹⁰¹⁶

Otro aspecto que atenta contra los derechos de los docentes es la manera como está estipulada y se maneja en las instituciones educativas la evaluación docente. Sobre este tema el coordinador Vladimir sostiene “que la evaluación anual de desempeño es una medida de control”¹⁰¹⁷. Por su parte, el profesor Julián considera “que lo que se debe replantear es la manera como se está realizando, porque en muchos casos se realiza desde una perspectiva punitiva o de control por parte de los rectores y en otros como un simple requisito más que hay que cumplir”¹⁰¹⁸. Evaluaciones que se aplican a todos los docentes y que como afirma la orientadora Isis “no están adaptadas ni contextualizadas a la labor y a las funciones del docente orientador”¹⁰¹⁹, realizándolas con los mismos criterios aplicados a los docentes de aula, lo que comporta una desvalorización y menosprecio de las funciones y actividades propias de los orientadores.

Este menosprecio que enfrenta el docente como persona y como colectivo produce una desmotivación para optar e ingresar en la carrera docente y mucho más para incorporarse al sector público, aspecto que se incrementa por el bajo reconocimiento social y salarial que tiene hoy el docente en Colombia y las falencias en los programas de formación de las facultades de educación¹⁰²⁰. Como reconoce el Informe anual de la OCDE de

¹⁰¹⁵ Producción Narrativa, profesor Julián. Docente de Básica Primaria, 2021.

¹⁰¹⁶ Producción Narrativa, orientadora Isis. Docente Orientadora, 2021.

¹⁰¹⁷ Producción Narrativa, coordinador Vladimir. Directivo Docente Coordinador, 2021.

¹⁰¹⁸ Producción Narrativa, profesor Julián. Docente de Básica Primaria, 2021.

¹⁰¹⁹ Producción Narrativa, orientadora Isis. Docente Orientadora, 2021.

¹⁰²⁰ BAUTISTA MACIA, M. y GONZÁLEZ, G. *Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado*, Op. Cit. p. 136.

septiembre de 2017, al afirmar que “los bajos salarios de los docentes están perjudicando las perspectivas de las generaciones futuras ya que desalienta a los jóvenes para optar por esta profesión”¹⁰²¹. Es por ello por lo que la profesora Luz Mery anota que “algunos también piensan, que quienes nos dedicamos a la labor docente fuimos aquellos estudiantes que no pudimos estudiar otras profesiones y que nos fue más fácil refugiarnos en la docencia haciendo una licenciatura”¹⁰²².

Este menosprecio ha hecho que la docencia se haya convertido en una opción laboral y no en una opción vocacional de vida, produciendo en algunos docentes desmotivación y pérdida de compromiso en detrimento de la educación de los estudiantes; así lo reconoce la profesora Rita cuando sostiene que “los docentes, sobre todo los que trabajamos en el Distrito hemos perdido credibilidad y reconocimiento ante la comunidad, por la falta de compromiso laboral de algunos compañeros”¹⁰²³, y el coordinador Daniel enfatiza que

El docente del sector público ha perdido también reconocimiento en muchas ocasiones por su mismo comportamiento o por actitudes personales que deslegitiman la labor, pues los docentes somos servidores públicos y esa faceta la tenemos que cuidar y ser ejemplo no solo en el colegio sino también fuera de él.¹⁰²⁴

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. Por consiguiente, la práctica de menosprecio al docente como persona y como colectivo se convierte en un factor de violencia estructural que menoscaba su dignidad, al convertirlo en un objeto más al servicio del engranaje social.

¹⁰²¹ OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being Op. Cit.*

¹⁰²² Producción Narrativa, profesora Luz Mery. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

¹⁰²³ Producción Narrativa, profesora Rita. Docente de Básica Primaria, 2021.

¹⁰²⁴ Producción Narrativa, coordinador Daniel. Directivo Docente Coordinador, 2021.

7.2.2.3. La estigmatización como gremio docente

Por último, la tercera forma de menosprecio afecta las reivindicaciones sociales que como colectivo social realizan los docentes y se evidencia cuando como gremio exigen y lucha por el reconocimiento de sus derechos. 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 y estigmatización hacia los docentes afiliados a FECODE¹⁰²⁵. 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.¹⁰²⁶

Es por ello, que la solidaridad hacia el gremio docente se ve afectada en la opinión pública, por estas formas de menosprecio y por las constantes injurias a que son sometidos los docentes que se manifiestan, cuando reivindican sus derechos laborales y defiende la educación pública; situaciones que atentan contra su dignidad individual o gremial. Durante los paros, manifiesta el profesor Julián “en los medios de comunicación, sobre todo en los periódicos, se han escrito artículos que manifiestan que los docentes del sector público somos unos perezosos que no queremos hacer nada, que lo que nos gusta es estar en la casa recibiendo el salario sin trabajar”¹⁰²⁷. La profesora Gloria manifiesta que

a nivel social no se reconoce nuestra labor docente y se nos critica fuertemente. Un ejemplo claro de ello lo experimentaba cuando estábamos trabajando presencialmente, se nos criticaba a los docentes diciéndonos que hacíamos constantemente paros, que solo trabajábamos medio día, que teníamos más vacaciones que otros trabajadores. Críticas alimentadas e influenciadas por los

¹⁰²⁵ V.V. A.A. *Comunicado conjunto contra la campaña estigmatización a la Federación Colombiana de Educadores de Colombia – FECODE Op. Cit.* p. 1.

¹⁰²⁶ Producción Narrativa, coordinador Daniel. *Directivo Docente Coordinador*, 2021.

¹⁰²⁷ Producción Narrativa, profesor Julián. *Docente de Básica Primaria*, 2021.

medios de comunicación que buscan el desprestigio de la labor docente y de la lucha que venimos haciendo para defender la educación pública y nuestros derechos como trabajadores.¹⁰²⁸

Apunta la profesora Avril que

en Colombia hay una campaña de desprestigio de la labor docente y eso tiene que ver en gran parte con las políticas nacionales, que quieren privatizar la educación en detrimento de la educación pública, ya que no invierten los suficientes recursos, para después juzgarla como deficiente y mala, y a la vez justificar la no inversión, en un círculo vicioso que no solo perjudica a los estudiantes sino también a los docentes y a largo plazo a toda la sociedad.¹⁰²⁹

Los docentes en sus relatos narrativos expresan que este desprestigio de la lucha sindical no solo es producto de las campañas orquestadas por los medios de comunicación aliados con organismos políticos, económicos y sociales, sino que también es causada por las divisiones internas y las posiciones político-partidistas dentro de los sindicatos, que llevan a que muchos docentes se desilusionen, no crean en sus líderes sindicales y en ocasiones se desafilien del sindicato. Crítica que realiza la profesora Luz Dary al reconocer “que en el movimiento sindical hay un mal manejo del poder. FECODE y la ADE en muchas de sus acciones nos ha desilusionado a los docentes por las decisiones o acuerdos a los que han llegado sin consultar a las bases”¹⁰³⁰. A este respecto la orientadora Marcela sostiene

que muchos de estos fallos y críticas al sindicato se debe en gran medida a la falta formación política de nosotros como docentes. Muchos estamos en él por los beneficios que nos brinda con su lucha, pero no por una verdadera conciencia política, de ahí las críticas que recibe la lucha sindical a nivel social, sobre todo por los medios de comunicación.¹⁰³¹

Pero, también dentro de los docentes se encuentran posiciones discordantes frente a este tema, como la de la profesora Sofía que opina que “el papel del docente en este contexto debe ser neutral y no político, pues no está dentro de los estatutos docentes que hagamos

¹⁰²⁸ Producción Narrativa, profesora Gloria. Docente de Preescolar, 2021.

¹⁰²⁹ Producción Narrativa, profesora Avril. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

¹⁰³⁰ Producción Narrativa, profesora Luz Dary. Docente de Preescolar, 2021.

¹⁰³¹ Producción Narrativa, orientadora Marcela. Docente Orientadora, 2021.

política. [...] considero que como docentes no debemos meternos en esos temas, ni apoyar los paros, ni hablar con los padres o los estudiantes sobre estos aspectos”¹⁰³².

Adicionalmente a estos factores descritos, se suman las trabas que se le impone a los docentes para ascender y tener mejores ingresos lo que hace que, entre los profesionales del estado, los docentes tengan un bajo nivel salarial. Los docentes participantes en esta investigación manifiestan, que un aspecto determinante de esta situación es la forma como está establecida la evaluación de ascenso y reubicación salarial para el sector público docente. Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF) que desde el año 2015 se realiza mediante la grabación de un video de la práctica educativa pedagógica o directiva. El profesor Julián, sostiene que esta evaluación va en detrimento del docente pues

no depende tanto de los conocimientos o actitudes del docente, sino que está amarrada al presupuesto que el Estado dispone para pagar salarios y si no hay dinero para hacerlo solo aprueban unos pocos y los demás reprueban. Esta situación menosprecia la labor docente, porque no tiene en cuenta sus capacidades sino el presupuesto del Estado. De esta manera se ejerce una violencia simbólica contra los docentes, pues lleva a comparaciones entre compañeros y a cuestionar las capacidades personales.¹⁰³³

Por su parte el profesor Rodrigo sostiene que “este no es el mecanismo adecuado para ascender como profesional, lo más adecuado debería ser por estudios, experiencia, producción académica y proyectos liderados dentro de las instituciones educativas”¹⁰³⁴.

Esta falta de solidaridad, a la que hace alusión este tercer tipo de menosprecio, afecta la autoestima personal y colectiva del gremio docente; pues, como manifiesta Axel Honneth, el desarrollo de la identidad, en este caso del docente, está ligada no solo a “la formación individual de la identidad también depende de la apreciación social que recibe el propio trabajo dentro de la sociedad”¹⁰³⁵. Por lo tanto, el reconocimiento de la identidad y de la labor del docente está vinculado a las relaciones intersubjetivas y depende, en gran medida, de la valoración social de los otros, ya sean pares, directivos o sociedad civil.

¹⁰³² Producción Narrativa, profesora Sofía. Docente de Preescolar, 2021.

¹⁰³³ Producción Narrativa, profesor Julián. Docente de Básica Primaria, 2021.

¹⁰³⁴ Producción Narrativa, profesor Rodrigo. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021

¹⁰³⁵ HONNETH, A. *La sociedad del desprecio*, Op. Cit. p. 143.

Para Axel Honneth, “el reconocimiento posee un carácter performativo, porque las expresiones que le acompañan simbolizan formas de reacción que serían necesarias para ‘hacer justicia’ a la persona reconocida”¹⁰³⁶. En consecuencia, el reconocimiento además de su condición intersubjetiva posee un carácter performativo: intersubjetivo en cuanto se da en la interacción con los otros, que valoran e interpelan al sujeto, en este caso al docente, para movilizarlo en la lucha por su identidad; y performativo porque en este proceso intersubjetivo, se puede pedir cuentas y responsabilidades de todo aquello que se hace, se dice o se calla¹⁰³⁷.

En conclusión, la lucha por el reconocimiento intersubjetivo y performativo del docente debe contribuir a potenciar la reconstrucción de su autoconfianza, autorrespeto y autoestima menospreciadas tanto a nivel personal como profesional, para reconocerse como interlocutor válido y competente para construir desde la educación una cultura de paz. La lucha por el reconocimiento, por tanto, se convierte en una fuente inspiradora de cambio social y de búsqueda constante de escenarios de paz imperfecta desde una actitud performativa, que interpela a la responsabilidad de las acciones humanas. Esta actitud performativa es la que convierte a la educación y a los docentes en interlocutores válidos y actores fundamentales en la búsqueda de un cambio social, en estos tiempos de posconflicto que vive Colombia.

7.3. Prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista

Como se mencionó en el segundo capítulo del marco teórico, empoderar es la capacidad de reconstruir el poder que tienen las personas y los colectivos sociales para luchar por su reconocimiento y sus derechos en medio de una sociedad violenta que pretende marginarlos¹⁰³⁸. Por consiguiente, el empoderamiento del docente pretende recuperar ese poder y capacidad para sentirse reconocido y valorado como persona y profesional de una manera pacífica y no violenta¹⁰³⁹. Es por ello, que en las investigaciones para la paz se habla de empoderamiento pacifista¹⁰⁴⁰. A este respecto, el investigador Francisco Muñoz

¹⁰³⁶ *Ibidem*. p. 172.

¹⁰³⁷ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Filosofía para hacer las paces*, *Op. Cit.* p. 85.

¹⁰³⁸ MARTÍNEZ GUZMÁN, V., COMINS MINGOL, I. y PARÍS ALBERT, S. "La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz", *Op. Cit.* pp. 102-103.

¹⁰³⁹ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, *Op. Cit.* p. 133.

¹⁰⁴⁰ MUÑOZ, F. A. *La paz imperfecta*, *Op. Cit.* p. 28.; MUÑOZ, F. A., HERRERA, J., MOLINA, B. y SÁNCHEZ, S. *Investigación de la paz y los derechos humanos desde Andalucía*, *Op. Cit.* p. 124-125.

señala que el empoderamiento pacifista tiene una doble implicación: por un lado, una toma de conciencia de las potencialidades y capacidades que poseen los seres humanos para transformar la realidad violenta; y de otro lado, un proceso en el cual, el desarrollo de las capacidades, la satisfacción de las necesidades y la paz deben ocupar cada vez mayor espacio personal, público y político¹⁰⁴¹.

En los relatos narrativos se puede observar esta 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, en su caso del estudiante, compañero, directivo o padre de familia, pueda contribuir a crear las condiciones y oportunidades para construir una convivencia pacífica desde la educación. Lo resume muy bien el coordinador Daniel cuando manifiesta que se siente empoderado “cuando respeto mi labor y respeto a los demás ya sean estudiantes, compañeros docentes y directivos. De esta manera el empoderamiento no es solo algo discursivo sino una praxis educativa marcada por el ejemplo y la acción”¹⁰⁴². Y, por su parte la profesora Luz Mery corrobora 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.¹⁰⁴³

El empoderamiento pacifista se configura como un proceso por el cual los docentes toman conciencia de su derechos, capacidades, necesidades e intereses y de la relación que estos tienen con los derechos, capacidades, necesidades e intereses de sus estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa, para relacionarse con ellos de forma responsable y performativa. De esta manera, el docente puede contribuir a transformar la realidad

¹⁰⁴¹ MUÑOZ, F. A. y JIMENEZ ARENAS, J. M. "Paz imperfecta y empoderamiento pacifista", en *Op. Cit.* p. 60.

¹⁰⁴² Producción Narrativa, coordinador Daniel. Directivo Docente Coordinador, 2021.

¹⁰⁴³ Producción Narrativa, profesora Luz Mery. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

violenta en la cual está envuelto el contexto educativo en el que se desarrolla, potenciando su capacidad de respeto, compasión y cuidado¹⁰⁴⁴, desde una praxis de *no violencia* como aporte a la construcción de una cultura para la paz. Pues como señala el coordinador Deiby “como docentes y directivos docentes debemos trabajar para que [...] la comunidad educativa se empodere y asuman su papel dentro de las instituciones. Porque si yo estoy empoderado y el otro no lo está, no es un buen ejercicio del poder”¹⁰⁴⁵.

El docente no es ajeno a las situaciones de violencia y agresión, en la que viven los estudiantes, el contexto escolar y él mismo como sujeto social, por lo que su empoderamiento pacífico debe contribuir a su propia transformación no solo a nivel intelectual y académico, sino a nivel social y político, mediante el desarrollo y potenciación de una conciencia crítica. Pues, como señalaba el pedagogo Paulo Freire, la acción pedagógica y la praxis docente, se debe fundamentar en la acción y la reflexión como un proceso de humanización que libere al ser humano de las situaciones de menosprecio que no lo dejan ser persona, aspecto que solo se puede lograr mediante un proceso de concienciación que busca que los individuos se conviertan en sujetos de sus propias vida e historia y desarrollen una conciencia crítica que los impulse a la acción transformadora¹⁰⁴⁶. En virtud de ello, refiere la profesora Avril que “los docentes pretendemos que la educación contribuya a formar estudiantes más humanos, personas conscientes y críticas con sus problemáticas; personas creativas e innovadoras, que puedan dar soluciones y aportar a la sociedad”¹⁰⁴⁷.

Desde esta perspectiva, surge la pregunta sobre ¿con qué potencialidades y capacidades cuenta el docente para empoderarse pacíficamente? Para responder a este interrogante, se analizarán los relatos narrativos de los docentes, a partir de las tres dimensiones que propone la investigadora Johana Rowland, con las cuales busca examinar y analizar las experiencias y prácticas de empoderamiento, ellas son:

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

¹⁰⁴⁴ AYALA MEDINA, I. P., HERNÁNDEZ PEDRAZA, J. D., GALINDO ARÉVALO, A. y PEÑUELA GUTIÉRREZ, M. "Despliegue de capacidades humanas de los docentes para construir cultura de paz en la escuela", *Op. Cit.* p. 121.

¹⁰⁴⁵ Producción Narrativa, coordinador Deiby. Directivo Docente Coordinador, 2021.

¹⁰⁴⁶ ROJAS CARVAJAL, C. A. *Escuela y empoderamiento: aportes a la superación de la pobreza desde el ámbito de la educación*, *Op. Cit.* p. 24.

¹⁰⁴⁷ Producción Narrativa, profesora Avril. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

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. Este último incluye la participación en las estructuras políticas, pero también puede ser la acción colectiva fundamentada en un modelo cooperativo en lugar de en un modelo competitivo.¹⁰⁴⁸

7.3.1. La dimensión personal del empoderamiento pacifista

Partiendo de esta dimensión se entiende el empoderamiento pacifista en la educación para la paz, como un medio para crear las condiciones y oportunidades en donde los docentes, estudiantes y comunidad educativa, que han sufrido y sufren menosprecio por no ser reconocidos en su identidad e integridad se conviertan en sujetos de su propio empoderamiento. Pues como sostiene el investigador Vicent Martínez Guzmán, la educación, que etimológicamente indica guiar, conducir, 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 ello¹⁰⁴⁹.

A nivel personal, los docentes participantes 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

¹⁰⁴⁸ ROWLANDS, J. "Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo para el desarrollo", en *Op. Cit.* pp. 222-223.

¹⁰⁴⁹ PÉREZ VIRAMONTES, G. *Construir paz y transformar conflictos: algunas claves desde la educación, la investigación y la cultura de paz*, *Op. Cit.* p. 10-12.

grandes cambios. No soy yo el que va a hacer los grandes cambios, pero sí quiero ser el que le enseñó a esa persona que los va a realizar.¹⁰⁵⁰

Esto los hace sentir motivados para enseñar y formar a los estudiantes, los reta a ser mejores docentes cada día, a crear ambientes armónicos y en paz, tanto en el aula como la institución educativa. Los docentes manifiestan que esta labor les hace estar constantemente analizándose para poder cambiar, buscar nuevas estrategias pedagógicas y didácticas para llegarles a los estudiantes. En pocas palabras, como lo manifiesta la orientadora Isis “el empoderamiento está relacionado con la responsabilidad y el compromiso. A mayor nivel de responsabilidad y compromiso con mi labor mayor nivel de empoderamiento”¹⁰⁵¹.

Apunta la investigadora Sofía Herrero Rico, que el empoderamiento pacifista es un proceso personal que implica y compromete a los docentes, para cambiar actitudes y comportamientos, y potenciar acciones de transformación de aquellas situaciones conflictivas y violentas, que se presenta en el ámbito escolar, familiar y social, que producen dolor y sufrimiento a las personas. De esta manera, los docentes, los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa pueden participar como sujetos de su propia realidad, desarrollando su carácter solidario, crítico y pacífico, para dejar de ser víctimas pasivas y convertirse en actores de su transformación y de su historia¹⁰⁵². Por lo que la escuela tiene que constituirse en un escenario de paz, como lo manifiesta el coordinador Daniel

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. De esta manera estamos contribuyendo a generar un ambiente más armónico y pacífico dentro de la escuela. Lo mismo pasa cuando un padre de familia entiende porque el proceso correctivo que se le ha hecho a su hijo no es una persecución hacia él, sino un mecanismo para que el estudiante mejore sus actitudes. Con estas acciones estamos educando para la paz. De igual manera cuando formamos a un estudiante para que construya su

¹⁰⁵⁰ Producción Narrativa, coordinador Vladimir. Directivo Docente Coordinador, 2021.

¹⁰⁵¹ Producción Narrativa, orientadora Isis. Docente Orientadora, 2021.

¹⁰⁵² HERRERO RICO, S. *"La Educación para la Paz desde la Filosofía para la Paz: El Enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)"*, Op. Cit. p. 301.

proyecto de vida estamos contribuyendo a la construcción de una cultura de paz. La escuela debe constituirse en un escenario de paz por excelencia.¹⁰⁵³

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, como lo apunta la profesora Gloria quien a “tenido que aprender a regular primero [sus] propias emociones para luego poder ayudarles a los niños a regular las suyas. Es una tarea de reconocerse primero para poder reconocer al otro”¹⁰⁵⁴. Admite el profesor Julián, que cambiar para el docente no es una tarea fácil ni sencilla, pero es necesaria para poder “entender las perspectivas de los estudiantes, pues creemos que como somos los profesores lo sabemos todo y tenemos siempre la razón, por eso a veces subestimamos lo que los estudiantes están pensando, deseando o necesitando”¹⁰⁵⁵. La orientadora Isis y profesora Rita 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.¹⁰⁵⁶

Me siento empoderada porque me siento guía, orientadora y ejemplo de vida para ellos. Por eso trato de tener una actitud de humildad, porque si yo me siento mejor que los otros, con una actitud prepotente, no voy a desempeñar bien mi papel de enseñanza. Trato de ser comprensiva y tolerante frente a los cambios que viven mis estudiantes y sus dificultades, porque soy consciente que no todos aprenden de la misma manera.¹⁰⁵⁷

¹⁰⁵³ Producción Narrativa, coordinador Daniel. Directivo Docente Coordinador, 2021.

¹⁰⁵⁴ Producción Narrativa, profesora Gloria. Docente de Preescolar, 2021.

¹⁰⁵⁵ Producción Narrativa, profesor Julián. Docente de Básica Primaria, 2021.

¹⁰⁵⁶ Producción Narrativa, orientadora Isis. Docente Orientadora, 2021.

¹⁰⁵⁷ Producción Narrativa, profesora Rita. Docente de Básica Primaria, 2021.

Fundamentalmente, los docentes se sienten empoderados a nivel profesional, como lo revela la profesora Cristina “Soy competente para enseñar mi disciplina, por lo tanto, me siento empoderada tanto a nivel profesional como a nivel emocional para ejercer mi labor. [...] Al tener esa competencia en mi área y especialidad [los estudiantes] reconocen mi autoridad, la cual ejerzo con respeto”¹⁰⁵⁸.

Estas capacidades, que reconocen los docentes, les permiten acercarse y ayudar a los estudiantes o a aquellos otros miembros de la comunidad educativa con los que tienen una relación intersubjetiva, ya sea por su actividad como docentes, orientadores o coordinadores. Este es un poder que permite, como lo expresa el coordinador Daniel, “potenciar al estudiante en un área del conocimiento, enamorarlo, sembrar sueños, esperanzas, ilusiones para que sea un mejor ser humano. Y ese poder debe transmitirse a través del servicio, entendido como garantía de derechos”¹⁰⁵⁹. Este empoderamiento personal lo condensa la profesora Gloria de la siguiente manera:

me empodera como docente poder expresar mis puntos de vista y opiniones con criterio y conocimiento frente a lo que implica mi labor. Me empodera poder proponer y tener la posibilidad de ponerme de acuerdo o en desacuerdo con los otros, y tener el derecho a ser escuchada por mi experiencia. Me empodera mi experiencia en el aula, pues ella valida los criterios y las sugerencias que puedo dar ante los procesos que se llevan a cabo dentro de la institución educativa. Me empodera el ser capaz de liderar procesos y proponer cambios para el bien del colegio y de los estudiantes.¹⁰⁶⁰

Pero, cuando un docente no está empoderado de su rol vive situaciones de frustración, desánimo y decepción, como lo comenta la profesora Edna, cuando expresa que, en estos contextos educativos marcados por situaciones conflictivas debido a la pobreza, la violencia o la marginación,

De nada sirve que me estrese, me indisponga o reaccione de mala manera porque en la realidad no voy a cambiar esa situación. [...] Para mí fue difícil comprender que los estudiantes, tienen otros intereses, otras expectativas y no ven las cosas de la misma manera. En este oficio docente me he encontrado con pocos casos

¹⁰⁵⁸ Producción Narrativa, profesora Cristina. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

¹⁰⁵⁹ Producción Narrativa, coordinador Daniel. Directivo Docente Coordinador, 2021.

¹⁰⁶⁰ Producción Narrativa, profesora Gloria. Docente de Prescolar, 2021.

de estudiantes que realmente haya sentido que aprovechan el conocimiento, o casos en los cuales yo me haya sentido orgullosa de un estudiante porque resaltara sobre los demás o haya notado un impacto más profundo en él por mis enseñanzas.¹⁰⁶¹

Es importante tomar conciencia, que el docente no es ajeno ni inmune a la cultura de violencia que vive un país como Colombia, y que se refleja dramáticamente en los colegios distritales ubicados en la periferia de Bogotá. Situaciones, que como se consideró en el primer apartado de este análisis, se caracterizan por la agresión, el mal trato, la injusticia, el menosprecio del otro y la discriminación, que afecta al docente llevándolo a tomar, en algunas ocasiones o circunstancias, actitudes autosuficientes, egoístas, indolentes o de apatía y desinterés ante la situación de sus estudiantes y del contexto en general; o por el contrario, lo retan desde su empoderamiento pacifista a generar un cambio en sus estudiantes, que los empodere y los haga sujetos activos de su propia transformación, no solo a nivel intelectual y académico, sino a nivel social y político, mediante el desarrollo y potenciación de una conciencia crítica. Relata la profesora Avril que la labor educativa la “reta todos los días a ser mejor docente, desde la parte investigativa mirando distintas posibilidades para acercarme a los estudiantes, pero también en lo personal, siendo autocrítica, para cambiar actitudes y comportamientos”¹⁰⁶². A este respecto, el psicólogo y pedagogo Albert Bandura en su teoría del aprendizaje social sostiene que,

los docentes que poseen sólidas creencias de autoconfianza en sus capacidades y habilidades para promover el cambio en el aula, crean experiencias directas que conducen al éxito de sus estudiantes, mientras que aquellos quienes dudan de su autoeficacia docente establecen en sus aulas un ambiente que tiende a debilitar la autopercepción de eficacia de los alumnos acerca de sus habilidades y desarrollo cognitivo.¹⁰⁶³

En conclusión, la dimensión personal del empoderamiento pacifista potencia la capacidad de respeto del docente para que, desde un sentido crítico y performativo, tome conciencia

¹⁰⁶¹ Producción Narrativa, profesora Edna. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

¹⁰⁶² Producción Narrativa, profesora Avril. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

¹⁰⁶³ BANDURA, A. "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change", en *Psychological Review*, No. 84, 1977. p. 241. Citado por; CHACÓN CORZO, C. T. "Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés", en *Acción Pedagógica*, No. 15, 2006, p. 47. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968869>.

de las creencias, habilidades y conocimientos propios de la cultura violenta en que ha sido formado y que generan en él unas actitudes, muchas veces, contrarias a la cultura de paz. Esta dimensión personal del empoderamiento conlleva la capacidad que tiene el docente para cambiar, desde el reconocimiento recíproco de su propia identidad y la aceptación del otro en su diferencia y diversidad, lo que promueve su autoconfianza como agente y garante de la paz. Es por ello, que la educación para la paz debe crear las condiciones para que, tanto los docentes como los estudiantes 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 están inmersos.

7.3.2. La 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 participantes son conscientes de que para enfrentar estas situaciones conflictivas en los colegios tienen que ser coherentes e íntegros en su quehacer, tanto en lo pedagógico como en lo personal, como lo expresa el coordinador Vladimir para quien es “fundamental[...], ser coherente con lo que se piensa, se siente, se dice y se hace, [porque] en la construcción de la cultura de paz considero que es importante la coherencia, si yo pienso que hay que hacer paz yo debo hacer paz. Eso va unido a los valores de cada persona”¹⁰⁶⁴.

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. Esto debido a que al docente, como anota la investigadora Mariela Sánchez, 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

¹⁰⁶⁴ Producción Narrativa, coordinador Vladimir. Directivo Docente Coordinador, 2021.

funciones de docencia, cumpliendo de este modo con el papel de ser protagonistas de paz.¹⁰⁶⁵

Esta exigencia y demanda resuena en las narraciones de los docentes. Ante la exigencia de promover opciones de paz, el profesor Julián trabaja para que sus estudiantes tengan “la capacidad de empoderarse y discernir su vida en relación con su comportamiento, con su proyecto de vida, con la resolución de los conflictos, con la paz; en estos aspectos es importante que potencien sus capacidades y aprendan a auto agenciarse”¹⁰⁶⁶; y la profesora Claudia considera que con los estudiantes catalogados como “conflictivos”, el docente les debe asignar “responsabilidades para que canalicen esa negatividad y la enfoquen en un servicio, para que sean reconocidos positivamente”¹⁰⁶⁷, de esta manera, afirma ella, “contribuyo a formar en ellos valores, reconociéndolos como personas importantes, brindándoles seguridad y cariño para fortalecer su disciplina, su autoestima y su responsabilidad, pues muchas veces a estos niños solo se les critica o castiga”¹⁰⁶⁸. Con referencia a la demanda que se le hace al docente para que no sea generador de violencia, la profesora Luz Dary refiere que en su práctica educativa no es “autoritaria, pero sí me gusta la disciplina, poner normas y pautas de comportamiento y convivencia. Por eso manejo el diálogo, la escucha y la participación, además de buscar el interés y la atención de los estudiantes”¹⁰⁶⁹.

En consecuencia, desaprender la violencia se constituye en un reto, que se debe asumir desde la educación para la paz, lo cual implica comprometer y empoderar pacíficamente a los docentes, para que ejerzan su poder tanto personal como su poder pedagógico, en transformar y potenciar las capacidades humanas de sus estudiantes, para la construcción de una cultura de paz, que reconozca la diferencia y respete la diversidad, proyectado un futuro más pacífico, especialmente necesario y urgente en estos tiempos de posconflicto que vive Colombia. Ante esta propuesta, el coordinador Jorge apunta, que el “empoderamiento de mi rol docente me lleva a observar la diversidad de mis estudiantes, pues no todos aprenden de la misma manera, por ello, busco estrategias para potenciar esas capacidades en ellos para que puedan aprender”¹⁰⁷⁰, pues, es con una educación

¹⁰⁶⁵ SÁNCHEZ CARDONA, M. *Educación para la Cultura de la Paz. Una Aproximación Psicopedagógica, Op. Cit.* p. 125.

¹⁰⁶⁶ Producción Narrativa, profesor Julián. Docente de Básica Primaria, 2021.

¹⁰⁶⁷ Producción Narrativa, profesora Claudia. Docente de Básica Primaria, 2021.

¹⁰⁶⁸ *Ibidem.*

¹⁰⁶⁹ Producción Narrativa, profesora Luz Dary. Docente de Prescolar, 2021.

¹⁰⁷⁰ Producción Narrativa, coordinador Jorge. Directivo Docente Coordinador, 2021.

centrada en las humanidades y las artes, como se puede configurar esta nueva propuesta de paz, como lo confirma la profesora Avril, que por medio de su asignatura de música 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.¹⁰⁷¹

El investigador Mario López Martínez 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 *noviolencia*¹⁰⁷², 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 a unas prácticas pedagógicas cimentadas en la escucha y el diálogo; afirma el profesor Rodrigo que como docente es importante “saber comunicar, escuchar, aprender del otro, sentir que los que están a mi lado no son mis alumnos sino compañeros con los cuales aventurarnos en el camino del conocimiento”¹⁰⁷³.

Sobre este punto, el investigador Francisco Muñoz sostiene que “es absolutamente necesario que comencemos a hablar del *poder* en cuanto capacidad de transformación de la realidad y como medio para promover las mejores condiciones posibles para alcanzar la paz”¹⁰⁷⁴. Un nuevo uso del poder, ya no desde la imposición que suscita autoritarismos y subordinaciones que llevan a la violencia, sino desde la cooperación y la solidaridad que engendra la paz¹⁰⁷⁵, “un poder de convencimiento”¹⁰⁷⁶ como lo refiere la profesora

¹⁰⁷¹ Producción Narrativa, profesora Avril. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

¹⁰⁷² LÓPEZ MARTÍNEZ, M. *Política sin Violencia. La Noviolencia como humanización de la política*, Op. Cit. p. 95.

¹⁰⁷³ Producción Narrativa, profesor Rodrigo. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

¹⁰⁷⁴ MUÑOZ, F. A. *La paz imperfecta*, Op. Cit. p. 23.

¹⁰⁷⁵ MARTÍNEZ GUZMÁN, V., COMINS MINGOL, I. y PARÍS ALBERT, S. "La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz", Op. Cit. p. 101.

¹⁰⁷⁶ Producción Narrativa, profesora Gloria. Docente de Prescolar, 2021.

Gloria con relación a su forma de ejercerlo. Un poder integrativo, que como sostiene Kenneth Boulding se funda en las relaciones intersubjetivas de reconocimiento de la dignidad e integridad de las personas¹⁰⁷⁷; por lo que la orientadora Isis expresa que “el poder lo desempeño liderando los proyectos e iniciativas de cuidado y prevención, en conjunto con otras personas, para el beneficio a la comunidad educativa”¹⁰⁷⁸. En definitiva, un poder concertado como lo plantea Hannah Arendt, que parte del reconocimiento de la fragilidad y vulnerabilidad de los seres humanos y con el cual se puede pedir cuentas de todo aquello que afecta a los otros y de esta manera trascender pacíficamente los conflictos, injusticias y violencias que se gestan en la convivencia entre las personas¹⁰⁷⁹; sintetiza el coordinador Daniel que

desde mi rol como directivo docente siempre busco escuchar al maestro, al estudiante, al padre de familia o a mi jefe directo. Analizar constantemente cuáles son las herramientas que tengo para trabajar y hacer uso de ese conocimiento para poder solucionar las situaciones que se me presentan o potenciar los procesos que están en mis manos.¹⁰⁸⁰

El filósofo Michel Foucault argumenta que el saber y el conocimiento otorgan poder¹⁰⁸¹. A este respecto el investigador Eduardo Sandoval manifiesta que el empoderamiento pacifista se plantea como un saber, como un conocimiento pacífico, transformador de contextos violentos que redundan en mejoras de la calidad de vida¹⁰⁸². El profesor Rodrigo y el coordinador Jorge corroboran 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

¹⁰⁷⁷ BOULDING, K. *Las tres caras del poder*, *Op. Cit.*

¹⁰⁷⁸ Producción Narrativa, orientadora Isis. Docente Orientadora, 2021.

¹⁰⁷⁹ ARENDT, H. *La condición humana*, Citado por; MARTÍNEZ GUZMÁN, V., COMINS MINGOL, I. y PARÍS ALBERT, S. "La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz", *Op. Cit.* p. 101.

¹⁰⁸⁰ Producción Narrativa, coordinador Daniel. Directivo Docente Coordinador, 2021.

¹⁰⁸¹ FOUCAULT, M. *Microfísica del poder*, Madrid: La Piqueta, 1992.

¹⁰⁸² SANDOVAL FORERO, E. A. "Empoderamiento pacifista para otros mundos posibles", *Op. Cit.* p. 89.

sueños. Este poder me hace sentir que soy un referente, que puedo dejar huella en los estudiantes.¹⁰⁸³

Como coordinador me siento empoderado cuando tomo conciencia que yo estoy en esta función para acompañar, ayudar y orientar a mis maestros. Procuero trascender la función del directivo que manda e intento tener un poder más participativo y consultivo con los maestros.¹⁰⁸⁴

Por consiguiente, concluye la profesora Luz Mery que desde el empoderamiento pacifista el poder se vislumbra de otra manera, porque no es un poder de coerción, ni 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; tercero, que la diversidad se convierta en una filosofía de vida de la escuela; cuarto, que haya prácticas de equidad de género; quinto, que se modifiquen las prácticas de evaluación; sexto, que se reconozcan otras formas de aprender que responden realmente a la diversidad y a la inclusión. Estas transformaciones se tienen que dar en la escuela para que se viva la paz dentro de ella. La única manera de formar en una cultura de paz es creando y viviendo dentro de la escuela esos imaginarios de paz.¹⁰⁸⁵

En conclusión, la dimensión de las relaciones próximas del empoderamiento pacifista potencia la capacidad de escucha, aceptación y compasión del docente, con las cuales puede reconocer al otro, ya sea estudiantes, compañero, padre de familia o cualquier sujeto social que se relaciona con su poder pedagógico, de una manera intersubjetiva y dialógica. Esta dimensión promueve el autorrespeto del docente y una praxis educativa para la paz, que se constituye en un escenario propicio para deconstruir, mediante la toma

¹⁰⁸³ Producción Narrativa, profesor Rodrigo. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

¹⁰⁸⁴ Producción Narrativa, coordinador Jorge. Directivo Docente Coordinador, 2021.

¹⁰⁸⁵ Producción Narrativa, profesora Luz Mery. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

de conciencia crítica, esas potencialidades y capacidades productoras de violencia y reconstruir, desde el empoderamiento pacifista, las potencialidades y capacidades para construir la paz desde la *noviolencia*.

7.3.3. La dimensión colectiva del empoderamiento pacifista

Para la investigadora Johana Rowland, la tercera dimensión para examinar y analizar las experiencias y prácticas de empoderamiento es la dimensión colectiva, pues el docente no solo desempeña un papel a nivel personal y laboral dentro de las instituciones educativas, sino que es un agente social, que trabaja con otros de manera colaborativa, para lograr un impacto comunitario. Visibilizar y denunciar críticamente las situaciones de violencia en la realidad colombiana, que permea a las instituciones educativas, es un primer paso en la búsqueda de alternativas para la construcción de una cultura para hacer las paces.

Es precisamente, en esta denuncia y deconstrucción de la violencia que hace el docente en su práctica educativa, como se evidenció en los apartados anteriores, al escuchar, comprender, guiar, enseñar y dialogar con los estudiantes, con los compañeros o con los padres de familia, desde su rol ya sea como docente de aula, orientador o coordinador, en donde la educación para la paz tiene un papel protagónico, pues por medio de ella, se puede desaprender la cultura violenta y aprender el respeto por la diversidad, desde un reconocimiento recíproco de la dignidad e integridad de las personas para el desarrollo de sus potencialidades y capacidades, como base del empoderamiento pacifista¹⁰⁸⁶.

Desde esta perspectiva, empoderar para el docente y para la educación significa aprender a utilizar las potencialidades y capacidades para afrontar la violencia que afecta a los colegios desde la *noviolencia*. Es decir, ser sujetos activos en la construcción de la paz imperfecta, desde la defensa de los derechos negados por las estructuras violentas y los poderes hegemónicos, sustentados en la fuerza y la imposición; tomar decisiones y buscar acuerdos para el reconocimiento de la dignidad e integridad tanto personal como social;

¹⁰⁸⁶ MUÑOZ, F. A. y JIMENEZ ARENAS, J. M. "Paz imperfecta y empoderamiento pacifista", en *Op. Cit.* p. 53.

por lo que requiere la cooperación y solidaridad de otros sujetos empoderados de luchen por un mismo objetivo pacífico¹⁰⁸⁷. Por este motivo, el coordinador Deiby manifiesta que

los docentes y con la comunidad estudiantil, [...] aprecian que un Directivo Docente apoye la movilización y la reivindicación de derechos. Por ejemplo, como colegio al estar cerca del “Puente de la Dignidad” hemos realizado varias acciones de acompañamiento y la comunidad reconoce esta labor.¹⁰⁸⁸

Desde otro punto de vista, la profesora Claudia comenta que en su trabajo educativo “me han ayudado mucho mis compañeros, me gusta observarlos, escucharlos y pedirles ayuda cuando veo que sus estrategias me pueden servir para desempeñar mejor mi labor”¹⁰⁸⁹, y por su parte la profesora Gloria reconoce que se ha “sentido empoderada cuando como docente he tenido la oportunidad de liderar algunos cambios dentro del colegio, pero no ha sido una tarea fácil. [...] me tomó algunos años ser escuchada y valorada. [...] un ejercicio que se realizó en equipo con mis compañeras docentes”¹⁰⁹⁰

La dimensión colectiva del empoderamiento pacifista 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, comenta 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

¹⁰⁸⁷ BUSH, R. y FOLGER, J. P. *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento*, Op. Cit.

¹⁰⁸⁸ Producción Narrativa, coordinador Deiby. Directivo Docente Coordinador, 2021.

¹⁰⁸⁹ Producción Narrativa, profesora Claudia. Docente de Básica Primaria, 2021.

¹⁰⁹⁰ Producción Narrativa, profesora Gloria. Docente de Prescolar, 2021.

significa que nuestras palabras, nuestras acciones deben contribuir a que seamos mejores seres humanos, aprendiendo a vivir con los otros.¹⁰⁹¹

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. Siento que he realizado cosas significativas en los lugares en donde he trabajado.¹⁰⁹²

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 cimentadas en la escucha y en el diálogo.

Desde esta perspectiva, como se expuso en el marco teórico, se puede comprender la doble responsabilidad del 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 se empodere pacíficamente desarrollando potencialidades y capacidades que le permitan pasar “de ser profesores transmisores de conocimientos, a ser maestros formadores de seres humanos”¹⁰⁹³ comprometidos con la construcción de la paz imperfecta.

¹⁰⁹¹ Producción Narrativa, profesor Rodrigo. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

¹⁰⁹² Producción Narrativa, coordinador Vladimir. Directivo Docente Coordinador, 2021.

¹⁰⁹³ AYALA MEDINA, I. P., HERNÁNDEZ PEDRAZA, J. D., GALINDO ARÉVALO, A. y PEÑUELA GUTIÉRREZ, M. "Despliegue de capacidades humanas de los docentes para construir cultura de paz en la escuela", *Op. Cit.* p. 159.; GALINDO, A., AYALA, I. P., HERNÁNDEZ, J. D., PEÑUELA, M. y PÉREZ, T. *Formar en Cultura de Paz. Herramientas para el docente*, *Op. Cit.* p. 64.

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

Los relatos narrativos de los docentes evidencian, 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. Por consiguiente, como se señaló en el tercer capítulo del marco teórico, el reconocimiento y empoderamiento pacifista de los docentes se constituye en el horizonte normativo para la construcción de una cultura de paz desde la educación. 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.¹⁰⁹⁴

El preámbulo de la constitución de la UNESCO declara que “Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”¹⁰⁹⁵. Desde este punto de vista, afirma el investigador Vincent Martínez Guzmán, la violencia al ser una construcción social producto de las relaciones humanas, que desconoce la diferencia y la diversidad, se puede y se debe deconstruir y desaprender¹⁰⁹⁶ mediante una educación que rescate las capacidades y potencialidades de las personas para generar una cultura de paz.

¹⁰⁹⁴ Producción Narrativa, profesora Avril. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

¹⁰⁹⁵ UNESCO "Textos fundamentales - Edición 2020", *Op. Cit.* p. 7.

¹⁰⁹⁶ MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, *Op. Cit.* p. 102.

Los docentes participantes en esta investigación manifiestan en sus relatos, que educar para la paz implican 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 las divergencias, controversias y antagonismos que generan conflictos, mediante las estrategias propias de la *noviolencia*, pues, como apunta el coordinador Daniel “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”¹⁰⁹⁷. Las experiencias que narran los docentes revelan que su rol como guías y formadores es fundamental, para promover y generar ambientes de convivencia pacífica en los colegios, al propiciar espacios dentro del aula como fuera de ella, para la resolución pacífica de los conflictos y el cultivo de relaciones interpersonales desde el afecto y el respeto por los otros. Aspecto que corrobora el investigador Xesús Jares al expresar que el docente necesita “imbuirse de la importancia de esta responsabilidad y ser conscientes del papel que, como profesionales de la educación, tenemos que desempeñar”¹⁰⁹⁸.

7.4.1. Experiencias de educación para la paz en los colegios distritales

Desarrollar un trabajo de educación para la paz en los colegios distritales no es una tarea fácil, como lo reconocen los docentes en sus relatos narrativos, 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, la investigadora Mariela Sánchez 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”¹⁰⁹⁹, 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

¹⁰⁹⁷ Producción Narrativa, coordinador Daniel. Directivo Docente Coordinador, 2021.

¹⁰⁹⁸ JARES, X. *Educación para la paz en tiempos difíciles*, Op. Cit. p. 7. p. 61.

¹⁰⁹⁹ SÁNCHEZ CARDONA, M. *Educación para la Cultura de la Paz. Una Aproximación Psicopedagógica*, Op. Cit. p. 117.

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.¹¹⁰⁰

Pero también, desde esta perspectiva educativa por la paz, a los colegios públicos se le encomienda el desarrollo de propuestas y proyectos transversales para atender de manera adecuada estas situaciones de violencia y conflicto. Frente a ello, los docentes relacionan proyectos y programas institucionales de carácter interno como son los Comités y Manuales de Convivencia, los proyectos de Democracia y Derechos Humanos, Cultura Ciudadana y la Cátedra de la Paz, muchos de ellos liderados por el área de Ciencias Sociales. Pero también, refieren que existen programas externos que se vinculan a los colegios para trabajar con los estudiantes sobre habilidades de resolución de conflictos y de mediación como son, entre otro muchos,

el proyecto “Hermes” que se enfoca en la transformación pacíficas de conflictos empoderando a los estudiantes para ser conciliadores, haciendo jornadas de conciliación y sensibilización, de apropiación simbólica de lo que es el conflicto; el proyecto “Félix y Susana” que trabaja con los niños más pequeños y está enfocado en la restitución de derechos, en prevención del abuso y del maltrato.¹¹⁰¹

Los investigadores David Johnson y Roger Johnson estiman que es importante que la escuela forme a los estudiantes en estrategias y habilidades para enfrentar y resolver las situaciones de violencia y conflicto; y que, de igual manera, los docentes deben procurar crear ambientes pacíficos en las aulas, que contribuyan a fortalecer relaciones más armónicas entre ellos, lo que les ayudará a enfrentar mejor las diversas situaciones de esta índole que se les presentan fuera del colegio, en sus vidas familiares y sociales¹¹⁰². La profesora Luz Dary indica que en su labor educativa es consciente

que los niños luego tienen que ir a sus hogares, a una realidad que muchas veces es conflictiva o agresiva, con violencia intrafamiliar, pero si estos niños tienen

¹¹⁰⁰ Producción Narrativa, coordinador Jorge. Directivo Docente Coordinador, 2021.

¹¹⁰¹ Producción Narrativa, coordinador Daniel. Directivo Docente Coordinador, 2021.

¹¹⁰² JOHNSON, D. y JOHNSON, R. *Cómo reducir la violencia en las escuelas*, Op. Cit. p. 9.

un espacio en la escuela en donde ellos cultivan otros valores vamos impactando sus vidas, que a largo plazo puede transformar en algo sus hogares.¹¹⁰³

Pero, desde otra perspectiva, la profesora Gloria apunta que las situaciones de violencia y los problemas de convivencia en los colegios no están aislados del contexto social de los estudiantes, por lo que

En relación con la construcción de la cultura de paz en los colegios existe un ambiente complejo, pues el contexto social en el que están ubicados envía informaciones encontradas a este respecto: por un lado, están los mensajes que nos señalan la necesidad de dialogar y construir una cultura de paz; pero por otro lado están los mensajes de confrontación —cuidado con estas personas; si te pegan o agreden responde de la misma manera—. Se está luchando con dos informaciones contradictorias.¹¹⁰⁴

Por esta razón, es relevante mencionar que, en casi todos los relatos narrativos, se ve la necesidad urgente de construir una convivencia pacífica en los colegios, como un desafío que reta a las instituciones educativas y en ella a los docentes 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 intereamos y trabajemos en ellas, y no las veamos solo como un trabajo adicional”¹¹⁰⁵. A este respecto, revelan algunos relatos narrativos, que existe apatía por parte de los docentes para participar en los proyectos y comités, trabajo que muchas veces es descargado 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

¹¹⁰³ Producción Narrativa, profesora Luz Dary. Docente de Preescolar, 2021.

¹¹⁰⁴ Producción Narrativa, profesora Gloria. Docente de Preescolar, 2021.

¹¹⁰⁵ Producción Narrativa, coordinador Daniel. Directivo Docente Coordinador, 2021.

asignan al área de Ciencias Sociales, como si trabajar por la paz y por los Derechos Humanos fuera exclusivo de esta área.¹¹⁰⁶

El profesor Julián manifiesta que estos programas y proyectos no impactan ni transforman suficientemente el ambiente convivencial, ni contribuyen a disminuir la violencia en los colegios, porque

el problema con este tipo de proyectos y el porqué de la poca incidencia en los ambientes escolares, [es que] por un lado un comité se reúne para planear las actividades, ellos tienen claro los objetivos, y envía un material para que el resto de los docentes lo apliquen; y por otro lado está el docente que tiene interés y está en consonancia con el tema, el cual lo desarrolla de una manera adecuada, pero también está el docente que no le interesa, que no hace las actividades propuestas o lo hace de cualquier manera, por cumplir.¹¹⁰⁷

Por eso la desilusión de algunos docentes, que como la profesora Edna objeta que “En cuanto al trabajo sobre cultura de paz, en el colegio en el que estoy no se está realizando nada. No veo que el proyecto de Democracia esté haciendo algo, ni el de Derechos Humanos”¹¹⁰⁸. Pues según ella

Parece que hoy en la escuela todo el mundo quiere apuntarle a la paz y ese tema se ha convertido en un cliché —se crea el baile para la paz, el proyecto ambiental para la paz, las TICs para la paz, la izada de bandera por la paz, etc.— pero no se justifica bien lo que se quiere hacer y por consiguiente no se transforma nada.¹¹⁰⁹

Este mismo sentir se refleja en cuanto a la implementación en los colegios distritales de la Cátedra para la Paz, aspecto que se evidenció en el tercer capítulo del marco teórico y en la revisión bibliográfica, y que como revela el investigador Eduard Esteban Moreno al dialogar con docentes del distrito, existe una “falta de preparación para la implementación de la cátedra e improvisación en su aplicación”. Los maestros no demuestran desinterés frente a la posibilidad real del posconflicto, sino a la aplicación pedagógica de dicha

¹¹⁰⁶ Producción Narrativa, profesor Rodrigo. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

¹¹⁰⁷ Producción Narrativa, profesor Julián. Docente de Básica Primaria, 2021.

¹¹⁰⁸ Producción Narrativa, profesora Edna. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

¹¹⁰⁹ *Ibidem*.

política”¹¹¹⁰. A este respecto el coordinador Daniel sostiene que “la Cátedra de Paz, [es] un proyecto que está pendiente de desarrollarse y potenciarse de una manera adecuada, pero que contribuye mediante guías de trabajo a reflexionar sobre la construcción de paz en la escuela”¹¹¹¹. Por su parte, la profesora Gloria anota que “la Cátedra de Paz se ha reducido en el colegio a simples actividades sueltas, pero sin ninguna incidencia en el ambiente escolar”¹¹¹², y 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. En el colegio está planteada como un proyecto que se realiza mediante una actividad mensual o bimensualmente. Pero no es una práctica que cuestione o transforme a los estudiantes, a los docentes, ni mucho menos a la institución.¹¹¹³

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, sus aciertos y desaciertos, sus 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”¹¹¹⁴; aspecto que se analizará en el siguiente apartado a la luz de los relatos narrativos de los docentes participantes.

7.4.2. Desempeño del rol docente y su impacto en la construcción de la cultura de paz

Es importante resaltar la función y el desempeño del rol educativo de los docentes, pues como profesionales de la educación contribuyen con sus conocimientos y con sus testimonios a que los estudiantes reconozcan y aprendan “la verdadera trascendencia

¹¹¹⁰ MORENO TRUJILLO, E. "Educación, conflicto y posconflicto en Colombia", *Op. Cit.* p. 127.

¹¹¹¹ Producción Narrativa, coordinador Daniel. Directivo Docente Coordinador, 2021.

¹¹¹² Producción Narrativa, profesora Gloria. Docente de Preescolar, 2021.

¹¹¹³ Producción Narrativa, profesora Luz Dary. Docente de Preescolar, 2021.

¹¹¹⁴ SÁNCHEZ CARDONA, M. *Educación para la Cultura de la Paz. Una Aproximación Psicopedagógica*, *Op. Cit.* p. 184.

humana”¹¹¹⁵ del proceso de enseñanza-aprendizaje, que es la misión fundamental de la escuela. Para la investigadora Mariela Sánchez el docente debe buscar que sus estudiantes aprendan “virtudes como el amor, el perdón, la solidaridad, la amistad, siendo estas en última instancia las que posibilitan el verdadero aprendizaje y en últimas son dichos fenómenos una precondition de la convivencia armónica en las instituciones escolares”¹¹¹⁶.

En consecuencia, como se indicó en el tercer capítulo del marco teórico, 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, como lo postula el pedagogo Henry Giroux¹¹¹⁷; y, por otro lado, debe ser modelo y ejemplo ético para sus estudiantes en el desarrollo de su labor pedagógica, conjugando la teoría con la práctica.

Como se puede apreciar en los relatos narrativos, la mayoría de los docentes participantes en esta investigación son licenciados en diversas áreas de la educación y ha realizado algún tipo de formación posgradual, como especializaciones, maestrías y uno de ellos estudiante de doctorado. Esto confirma el último informe realizado por la Secretaría de Educación de Bogotá sobre el Programa de Oferta Orientada (OO) a la Formación Docente, en el cual se revela que con esta oferta

se han graduado 2.459 docentes, distribuidos así: 2.122 (86,3%) con título de maestría; 333 (13,5%) con especialización; y 4 (0,2%) con doctorado. La mayoría de los graduados de la OO son docentes (93,1%) y, en menor proporción, coordinadores (6,1%). En los planteles, esos docentes se distribuyen así: nivel de básica secundaria y media (48%); básica primaria (32,1%); global y preescolar (0,9% y 8,9% respectivamente).¹¹¹⁸

Concluye este informe que, aunque la Oferta Orientada a la Formación Docente ha sido positiva, su impacto e incidencia en las instituciones educativas ha sido limitada en el corto plazo, por lo que requiere una mayor articulación entre los docentes y las dinámicas

¹¹¹⁵ *Ibidem.* p. 184.

¹¹¹⁶ *Ibidem.* p. 184.

¹¹¹⁷ GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales, Op. Cit.*

¹¹¹⁸ ACOSTA, J. *et al.* "Evaluación de impacto del programa de formación docente en Bogotá.", en *Revista Educación Y Ciudad*, Vol. 1, No. 36, 2019 p. 97. Disponible en: <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2136>.

institucionales de los colegios, que brinden mejores condiciones para que los docentes formados puedan realizar su praxis investigativa e incidan en la dinámica institucional con el aprendizaje adquirido en la formación posgradual¹¹¹⁹. A este respecto, señala el coordinador Deiby que con referencia a la investigación educativa

En los colegios no se dan los espacios para realizarla y los docentes, aunque somos conscientes de su importancia, no investigamos, no tenemos una cultura de investigación, pues cuando hemos tenido que realizar una investigación por nuestros estudios, posteriormente no le damos continuidad.¹¹²⁰

De igual manera la orientadora Isis sostiene que

La investigación de nuestra labor como docentes orientadores es muy importante pero lamentablemente no se realiza, pues se carece de tiempo para hacerla. Este es un déficit que hay en la educación pública. Reconozco también que desde la Secretaría de Educación se busca posibilitar estos espacios mediante el apoyo a programas de Maestría o la sistematización de las experiencias pedagógicas, pero muchas veces estos espacios y oportunidades no se aprovechan de la mejor manera.¹¹²¹

Se puede apreciar, por tanto, que las dificultades que encuentran los docentes para desempeñar el rol como intelectuales e investigadores dentro de los colegios distritales, como se contempla en los relatos narrativos, son: primero, de carácter institucional al no encontrar el docente 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”¹¹²²; y, segundo, de carácter personal al no contar los docentes con una cultura investigativa y por la falta de voluntad e interés, de algunos de ellos, para reflexionar y sistematizar la práctica educativa, pues, como manifiesta el profesor Rodrigo “Un fenómeno casi generalizado entre los docentes

¹¹¹⁹ *Ibidem.* p. 101.

¹¹²⁰ Producción Narrativa, coordinador Deiby. Directivo Docente Coordinador, 2021.

¹¹²¹ Producción Narrativa, orientadora Isis. Docente Orientadora, 2021.

¹¹²² Producción Narrativa, coordinador Jorge. Directivo Docente Coordinador, 2021.

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”¹¹²³. Y reafirma la profesora Gloria que “La investigación es fundamental para no quedarse anquilosado en la labor docente, repitiendo lo mismo de manera mecánica”¹¹²⁴.

Analizando lo descrito en el párrafo anterior, se advierte la urgencia, en este tiempo de posconflicto que vive Colombia en donde se desea consolidar una cultura de paz desde la educación, para que los docentes del sector público recuperen su condición esencial de intelectuales, que han perdido en el ejercicio de su labor pedagógica dentro de la escuela y la sociedad, y que los ha relegado a ser simples profesionales y administradores de la educación, como lo denunció en su momento el pedagogo Henry Giroux en su libro “*Los profesores como intelectuales*”¹¹²⁵.

En el otro sentido, como indica Paulo Freire, la práctica educativa no es aséptica ni se puede desvincular de la forma de ser y actuar del docente como persona¹¹²⁶; 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; en palabras del investigador Xesús Jares, el docente debe

saber escuchar, favorecer la comunicación empática, generar confianza, respetar siempre al alumnado y demás personal del centro, mostrar interés y compromiso por los problemas que afectan a la consecución de la paz y los derechos humanos, mantener la menor distancia posible entre la teoría y la práctica, y aceptar de manera incondicional a todo el alumnado.¹¹²⁷

A este respecto, la profesora Avril explica que

Soy consciente de mi papel como referente para mis estudiantes. Soy muy dialogante y he tratado de ser un ejemplo, por eso ellos saben que no pueden llegar a mí con violencia porque yo no les voy a responder con violencia, saben que conmigo hay que establecer un diálogo o una negociación con argumentos

¹¹²³ Producción Narrativa, profesor Rodrigo. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

¹¹²⁴ Producción Narrativa, profesora Gloria. Docente de Preescolar, 2021.

¹¹²⁵ GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales*, Op. Cit.

¹¹²⁶ FREIRE, P. *La Educación como práctica de la libertad*, Op. Cit.

¹¹²⁷ JARES, X. *Educación para la paz en tiempos difíciles*, Op. Cit. p. 61.

cuando hay aspectos que se tienen que mejorar. En este sentido he procurado ser ese ejemplo que ellos necesitan.¹¹²⁸

Esta coherencia entre “lo que se piensa, se siente, se dice y se hace”¹¹²⁹ es importante para el aprendizaje de los estudiantes, pues los docentes no solo enseñan a través de la transmisión de unos contenidos temáticos sino con su ejemplo y sus actitudes de vida. El docente debe, como anota la profesora Luz Mery, “autoevaluar[se] constantemente. [...] reevaluar [su] práctica docente, la manera como la ejer[ce] y cambiar aspectos que no son adecuados para la formación de [los] estudiantes”¹¹³⁰. Esta enseñanza guía y orienta a los estudiantes, contribuye a cimentar los conocimientos vinculándolos con la vida y aporta a la construcción de una cultura de paz. 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.¹¹³¹

Concluye la profesora Avril que

nuestra sociedad hoy en Colombia necesita un docente crítico, que conozca la realidad social, pero sobre todo un docente muy humano que tenga en cuenta las necesidades de cada estudiante. Un docente dinámico que investigue su práctica, que se autoevalúe todo el tiempo y cuestione lo que le funciona o no en su labor. Un docente que tenga en cuenta a sus estudiantes, pues su labor no solo es preparar una clase por cumplir con unas temáticas, sino que es ser consciente de para quién prepara esa clase, para poder tener en cuenta las particularidades de

¹¹²⁸ Producción Narrativa, profesora Avril. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

¹¹²⁹ Producción Narrativa, coordinador Vladimir. Directivo Docente Coordinador, 2021.

¹¹³⁰ Producción Narrativa, profesora Luz Mery. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

¹¹³¹ Producción Narrativa, profesor Mauricio. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

cada uno de sus estudiantes. Un docente muy consciente del lugar en el que se encuentra situado.¹¹³²

7.5. Consideraciones finales: una educación humanista para la cultura de la paz

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 de paz. 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 la filósofa Martha Nussbaum, la necesidad de instaurar “una educación bien fundada en las humanidades para realizar el potencial de las sociedades que luchan por la justicia”¹¹³³. Este planteamiento entra en consonancia con el propósito de la educación para la paz, que se ha planteado en esta investigación, y favorece la construcción de una cultura de paz, en cuanto centra el papel de la educación en la formación de ciudadanos pacíficos. Afirma Martha Nussbaum, que “la educación es la clave de todas las capacidades humanas”¹¹³⁴ y, por consiguiente, una educación enfocada en las humanidades ayuda a dignificar al ser humano y a formar ciudadanos reflexivos, con pensamiento crítico, imaginación narrativa y sentido social, forjadores de una sociedad pacífica y solidaria. Aspecto que se indagó y profundizó en el tercer capítulo del marco teórico.

Siguiendo esta óptica y para alcanzar este objetivo, esta investigación propone desarrollar un modelo educativo humanista basado en el Enfoque de las Capacidades¹¹³⁵, que cuestione los modelos educativos de corte estructuralistas y utilitaristas que se desarrollan en el sistema educativo público colombiano. Modelo educativo humanista fundamentado en una pedagogía socrática y pluralista, que enfatiza la importancia de la argumentación como examen y diálogo interior, la ciudadanía mundial como fundamento del diálogo

¹¹³² Producción Narrativa, profesora Avril. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

¹¹³³ NUSSBAUM, M. "Discurso pronunciado al recibir el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales - 2012", *Op. Cit.*

¹¹³⁴ NUSSBAUM, M. "Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education", *Op. Cit.* p. 322.

¹¹³⁵ NUSSBAUM, M. *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, *Op. Cit.*

intercultural y el reconocimiento del otro, y la imaginación narrativa como empoderamiento pacifista en donde el arte, la imaginación, la empatía son esenciales en la construcción de una cultura de paz.

Aun cuando existen muchos cuestionamientos y críticas a los modelos de educación por competencias y formación para el trabajo, como se constató en los relatos narrativos de los docentes, estos modelos son necesarios e importantes en un contexto sociocultural como el colombiano, pero, 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.

Desde esta óptica se puede constatar que en los relatos narrativos de los docentes se vislumbran experiencias y prácticas educativas cimentadas en un modelo educativo de corte humanista, como lo refiere la profesora Rita al comentar que en su colegio ante

Esta situación que se ha vivido con la pandemia ha llevado a que [...] se replantee el modelo educativo, para formar estudiantes con valores y menos enfocados a la competitividad y en la formación para el mundo laboral. Por eso, en la institución ahora estamos trabajando con la “Fundación Alberto Merani”, que se enfoca en el desarrollo humano de los estudiantes, en la tolerancia y el respeto del otro desde una educación humanista, contribuyendo a generar un ambiente escolar más pacífico.¹¹³⁶

Desarrollar esta propuesta implica: primero, hacer una ruptura con los enfoques utilitaristas en que está cimentada la educación por competencias, con la que se está formando a las nuevas generaciones de colombianos, que como describe la profesora Luz Mery

está dejando de lado las asignaturas de humanidades y favoreciendo las ciencias. Hay universidades que solo tienen en cuenta el puntaje de matemáticas y ciencias de las pruebas Saber para el ingreso a ellas. En los colegios la mayor intensidad

¹¹³⁶ Producción Narrativa, profesora Rita. Docente de Básica Primaria, 2021.

horaria la tienen las asignaturas de ciencias y matemáticas y se reducen las horas destinadas a asignaturas de formación humana y artes. [...] Se ha perdido la cátedra de historia de Colombia afectando la formación política y ciudadana de los estudiantes [...] La asignatura de filosofía ha perdido intensidad horaria y tiende a desaparecer o diluirse en las instituciones de educación, porque se tilda su discurso de ideologizado, ya no se evalúa en las pruebas Saber, pues se integró con lenguaje bajo el título de lectura crítica, que pretende evaluar la comprensión del estudiante para entender y seguir procesos.¹¹³⁷

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; explica la profesora Avril que

Los docentes pretendemos que la educación contribuya a formar estudiantes más humanos, personas conscientes y críticas con sus problemáticas; personas creativas e innovadoras, que puedan dar soluciones y aportar a la sociedad. [...] En mi área de artes y sobre todo desde la música esto es un reto, trato de que mis clases contribuyan a formar estudiantes con conciencia social, más humanos, con una sensibilidad que les permita abolir esas violencias que están viviendo, que les permita ser críticos y participar políticamente en la sociedad de manera consciente.¹¹³⁸

En esta misma perspectiva, la profesora Gloria comenta que ante situaciones conflictivas ella procura

decirles tanto a los niños como a los padres de familia —ponte en el lugar del otro, cómo te sientes cuando te agreden o te dicen algo ofensivo y si no te gusta porqué lo haces con tu compañero—. [...]

[...] Construir un ambiente real de paz, no tiene que ver tanto con los discursos sino con las actitudes, para que se puedan tener diferencias y posturas contrarias, y se valide el derecho a la confrontación y a la emoción.

¹¹³⁷ Producción Narrativa, profesora Luz Mery. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

¹¹³⁸ Producción Narrativa, profesora Avril. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

Yo trabajo en mis clases a través de la literatura infantil, pues por medio de un cuento se puede poner en los personajes la emoción que ellos están sintiendo.

[...] para mí la educación es mostrar mundos posibles y uno como maestro puede hacerlo.¹¹³⁹

Tercero, que la escuela por intermedio de los docentes y sus prácticas pedagógicas contribuyan a empoderar a los estudiantes mediante una educación humanista centrada en su dignidad e integridad, en el respeto a la diferencia y diversidad, en la resolución pacífica de las divergencias, controversias y conflictos que conlleva la convivencia. A este respecto el coordinador Jorge apunta que

Una apuesta que estamos realizando con los maestros es que ellos trabajen en el buen trato a los estudiantes, en el ser amorosos, en el cuidado y la responsabilidad con aquellos que tienen dificultades, [...] Estos aspectos contribuyen a crear una verdadera cultura de paz en la escuela.¹¹⁴⁰

Por último, una educación humanista para la paz, que ponga énfasis en lo que pueden ser y hacer los estudiantes con las posibilidades que tiene a su alcance para lograrlo. Es la experiencia de la profesora Sofía, al manifestar que

Cuando los niños están empezando a realizar las actividades académicas, en algunos momentos se sienten inseguros y dicen que no pueden o no saben cómo hacerlo, mi actitud en estos casos es animarlos, darles seguridad, para que ellos crean en sus posibilidades, en sus destrezas. Hay niños que se sienten incapaces y temerosos porque en la casa les hacen todo o porque no han creído en ellos, o han recibido maltrato. Yo trato de potenciar las capacidades que tienen, diciéndoles que hagan las cosas como ellos puedan.¹¹⁴¹

Igualmente, lo afirma la profesora Avril, que desde su quehacer pedagógico como docente de artes constata como la “música [...] les permite a ellos visibilizar sus potencialidades”¹¹⁴², y, desde esta perspectiva, continúa explicando que

¹¹³⁹ Producción Narrativa, profesora Gloria. Docente de Preescolar, 2021.

¹¹⁴⁰ Producción Narrativa, coordinador Jorge. Directivo Docente Coordinador, 2021.

¹¹⁴¹ Producción Narrativa, profesora Sofía. Docente de Preescolar, 2021.

¹¹⁴² Producción Narrativa, profesora Avril. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

La música confronta a los estudiantes con ellos mismos, por ejemplo, a la hora de aprender a tocar un instrumento se da un diálogo con ellos mismos para superar las dificultades y los miedos, para luego unirse a un *ensamble* en donde les toca negociar con los otros integrantes, escuchar al otro, hacerse escuchar, pues con su instrumento están emitiendo una voz frente al otro.¹¹⁴³

En consecuencia, sintetiza la profesora Luz Mery, que una educación humanista en este tiempo de posconflicto

necesita un docente formado en dos aspectos claves: primero, formados en el conocimiento del conflicto, porque los docentes deben conocer cuál fue, cuál ha sido y cuál es la realidad del conflicto armado en Colombia durante estos cien años de nuestra historia; cuáles son sus causas, sus actores, su dinámica y quiénes han sido las víctimas, pues para superar algo primero hay que conocerlo, Esto no es sólo tarea para los docentes de sociales, sino de todos los docente sin importar su área disciplinar. Segundo, formado en la cultura de paz, porque la paz no significa ausencia de conflictos, sino aprender a conciliar, negociar y superar el conflicto. Esto significa cambiar las relaciones de poder, las relaciones de género, tener la capacidad de auto reflexión y autoexamen crítico a nivel personal y profesional, aprender en la diversidad e interculturalidad, aprender negociación y resolución de conflictos para construir desde la escuela una convivencia pacífica que contribuya a los ideales de paz que tenemos como país.¹¹⁴⁴

En suma, sostiene la investigadora Martha Burguet que “Posiblemente la educación por sí sola, no acabará con las guerras ni con las profundas causas de otro tipo de conflictos violentos en el mundo; sin embargo, se trata de un camino al alcance de todos, que, con una adecuada orientación, nos permitirá conseguir la Paz”¹¹⁴⁵.

¹¹⁴³ *Ibidem*.

¹¹⁴⁴ Producción Narrativa, profesora Luz Mery. Docente de Básica Secundaria y Media, 2021.

¹¹⁴⁵ BURGUET ARFELIS, M. *El educador como gestor de conflictos*, Desclée De Brouwer: Bilbao, 1999. p. 14-15.

CAPITULO 8

Conclusiones y recomendaciones

Cerrando esta tesis doctoral, este capítulo se centra en las conclusiones, recomendaciones y posibles líneas de trabajo para futuras investigaciones. En las conclusiones se recogen los hallazgos más relevantes que se identificaron a la luz de los objetivos propuestos y se da respuesta a las preguntas planteadas en la introducción.

El reto de construir cultura de paz, en medio de una situación violenta y conflictiva como la colombiana, que discurre por una etapa de posconflicto, pasa necesariamente, como se ha constatado a lo largo de esta tesis, por el fomento de una educación humanista en donde el docente se constituye en actor importante en el proceso educativo para la paz; por lo cual, el objetivo general planteado en esta investigación fue el de *“identificar y analizar la praxis intersubjetiva de reconocimiento recíproco y las prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente que labora en colegios públicos de la periferia de Bogotá, así como sus significados e implicaciones, a partir de una educación humanista desde el enfoque de las capacidades como un aporte a la cultura para la paz imperfecta en Colombia”*.

Para la consecución de este objetivo general se empleó un enfoque metodológico cualitativo desde tres perspectivas: la primera, una perspectiva metodológica deconstructiva-reconstructiva para abordar y analizar los conceptos centrales de la investigación como son el reconocimiento recíproco y el empoderamiento pacifista desde el contexto sociocultural colombiano, así como la educación para la paz y la cultura de paz, aspectos consignados en el marco teórico; la segunda, una exploración bibliográfica sobre los diversos documentos e investigaciones realizadas en las últimas décadas sobre el tema investigado contrastándolo con trabajos similares realizados en el País Vasco,

para apreciar similitudes y contrastes en la manera como el docente contribuye a la construcción de una cultura de paz desde la educación; y, por último, esta investigación fundamentada en un objetivo analítico-explicativo empleó un dispositivo metodológico denominado Producciones Narrativa, como metodología cualitativa de corte narrativo, con el cual se elaboraron veinte relatos narrativos con igual número de docentes que laboran en colegios públicos de la periferia de Bogotá, para explorar y analizar sus experiencias de reconocimiento y sus prácticas de empoderamiento pacifista, como un conocimiento situado y encarnado de su labor educativa.

Por consiguiente, para abordar este objetivo se señalarán las diversas conclusiones y hallazgos a que se ha llegado en esta investigación, respondiendo a cada uno de los objetivos específicos que desglosan el objetivo general.

El *primer objetivo específico* buscaba: en primer lugar, contextualizar y diagnosticar desde una perspectiva irenológica la situación social que vive Colombia, después de los acuerdos de Paz firmados en la Habana entre la guerrilla de las FARC-EP y el Gobierno Nacional; para, en un segundo momento, entender la necesidad de implementar una cultura para hacer las paces que ayude a erradicar la cultura para guerra impuesta durante más de seis décadas en el país. A este tenor, en la indagación realizada en el primer capítulo del marco teórico, así como en la revisión documental se pudo constatar que la mayoría de los análisis que se han realizado, con referencia a la situación social colombiana, son de carácter polemológico, los cuales, presentan una realidad conflictiva de violencia en la cual los anhelos de paz parecen diluirse en promesas y acuerdos incumplidos, Pero, desde la perspectiva irenológica, se pudo corroborar que existe un ansia de paz en la sociedad colombiana que desea consolidar la paz desde la base de una cultura pacífica estable y duradera. En este aspecto, se puede concluir, a través de la revisión teórica realizada, que la educación para la paz se consolida como un pilar fundamental para la consolidación de una cultura de paz o para hacer las paces como refiere el investigador Vincent Martínez Guzmán.

Para poder consolidar esta mirada fue importante realizar un giro epistemológico, que posibilitara pensar la paz desde la misma paz y no solo desde la lógica de la guerra y la violencia, para comprender las diversas maneras como las personas pueden desaprender la violencia y aprender a hacer la paz. Situación que se constata, no solo en el análisis teórico y documental, sino en los relatos narrativos de los docentes y en sus prácticas

educativas. Para abordar este planteamiento se empleó la perspectiva metodológica deconstructiva-reconstructiva con la cual se visibilizó y denunció de manera crítica la situación de violencia que vive el país, y que permea a todas las instancias sociales entre ellas la familia y la escuela, para percibir alternativas que contribuyan a la consolidación de una cultura de paz. Estas alternativas se consolidan en actitudes y capacidades que las personas desarrollan para construir un ambiente pacífico como son: la empatía, la cooperación, el respeto, las nuevas formas de ejercer el poder, el reconocimiento recíproco, el empoderamiento pacífico, la regulación pacífica de los conflictos, la comunicación asertiva, la coherencia y responsabilidad entre lo que se dice y se hace para ser justo.

El *segundo objetivo específico*, en contexto con el objetivo anterior, solicitaba realizar un análisis de los estudios sobre el reconocimiento recíproco y el empoderamiento pacifista, para identificar sus fundamentos desde el concepto de la paz imperfecta siguiendo la línea planteada por el investigador Francisco Muñoz. Desde este enfoque es relevante destacar que el concepto de “paz imperfecta” contribuye a examinar y cuestionar desde que lugar se están realizando los estudios sobre la paz en el contexto colombiano, para comprender la situación social ya no desde la objetividad de las violencias sino desde la intersubjetividad de los esfuerzos que se realizan para construir una cultura de paz. Porque la paz vista desde este concepto no es algo perfecto y acabado, sino un quehacer procesual, inacabado y en constante construcción que se alcanza con los trabajos e iniciativas, que tanto personas como instituciones hacen para consolidar una convivencia más armónica.

Es aquí donde recobra interés, como se señalaba en el objetivo anterior, los esfuerzos de las personas para construir las paces. Entre las capacidades y actitudes que se deben potenciar para alcanzarla se encuentra el reconocimiento recíproco y el empoderamiento pacifista. Un hallazgo importante en este sentido fue el de identificar las prácticas de reconocimiento recíproco, como una capacidad para valorar y ser sensible a las situaciones de vida y a las capacidades humanas comunes de las otras personas, de una manera recíproca; de esta forma las personas se constituyen en interlocutores válidos, al ser aceptados desde su integridad física, geográfica y cultural, en sus derechos y deberes y en sus diversas formas de vivir la vida. Se puede concluir, por consiguiente, que el reconocimiento recíproco, al estar vinculado con la empatía, genera alternativas de transformación no violentas, al ser un elemento importante para la valoración de la

identidad e integridad de las personas. La revisión teórica, desde los postulados del filósofo Axel Honneth en sus planteamientos sobre la lucha por el reconocimiento recíproco, aportó elementos claves para comprender el sentido y el significado del reconocimiento recíproco del docente, desde la toma de conciencia y la denuncia del menosprecio a que ha sido sometido como persona y como profesional. Aspectos que se profundizarán más adelante al analizar los relatos narrativos elaborados por los docentes y responder a las preguntas de la investigación.

Otro hallazgo en este sentido fue identificar la vinculación directa que existe entre el reconocimiento recíproco y el empoderamiento pacifista, entendiendo este último como aquellas capacidades y actitudes que tienen las personas y los colectivos para regular las situaciones de conflicto por ellos mismo desde la praxis de la *noviolencia*. Por tanto, se concluye que empoderar es usar las capacidades y potencialidades personales para afrontar situaciones de injusticia y violencia con la ayuda de otros para construir la paz. En relación con este aspecto, un elemento clave para comprender el empoderamiento pacifista fue el de reconocer, desde los postulados del pensamiento complejo, que lo intrínsecamente natural en el ser humano no es la violencia, pero tampoco el conflicto, sino la diferencia y la diversidad, que al ser menospreciadas y no reconocidas producen discrepancias, divergencias y antagonismos, los cuales pueden generar situaciones de conflicto y escalar a la violencia o la guerra.

Se concluye, a la luz de estos postulados que visibilizar y denunciar críticamente las situaciones de violencia a nivel global, regional o nacional, en este caso en la realidad colombiana es un primer paso en la búsqueda de alternativas para la construcción de una cultura para hacer las paces, como se identificó en el objetivo anterior. Por consiguiente, es en esta denuncia y deconstrucción de la violencia en donde la educación para la paz tiene un papel protagónico, pues por medio de ella se puede desaprender la cultura violenta y aprender el respeto por la diversidad, desde un reconocimiento recíproco de la dignidad e integridad de las personas para el desarrollo de sus potencialidades y capacidades, como base del empoderamiento pacifista. Desde este enfoque, se comprende que el empoderamiento pacifista desde la educación para la paz consiste en crear las condiciones y oportunidades para que las personas que ha sufrido y sufren menosprecio y no son reconocidos en su identidad e integridad, como seres únicos y diversos, se conviertan en sujetos de su propio empoderamiento.

El *tercer objetivo específico*, en conformidad con el objetivo anterior, apuntaba a especificar las prácticas de reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente para comprender el papel que juega la educación y, a través de ella, los mismos docentes como agentes de socialización en la construcción de una paz imperfecta que asuma el reto de restaurar las capacidades humanas para vivir una vida buena. Este objetivo está en consonancia con la primera de las preguntas postuladas en la introducción, que indagaba sobre si ¿Es posible el reconocimiento y empoderamiento pacifista de los docentes para construir una cultura para hacer las paces desde la educación?

Para responder a este cuestionamiento y en consecuencia al tercer objetivo, antes que nada, se tiene que reivindicar el papel de la educación en la construcción de un proyecto de paz, pues ella se constituye en un factor importante para el reconocimiento de la dignidad e integridad de las personas que buscan construir una cultura de paz. La educación para la paz se puede definir, por consiguiente, como una alternativa crítica y reconstructiva por medio de la cual las personas, en este caso los docentes, estudiantes y comunidad educativa, buscan consolidar de manera crítica una cultura de paz imperfecta que promueva el reconocimiento y el empoderamiento pacifista, visibilizando las situaciones de violencia que se convierten en factores de menosprecio de la dignidad e integridad de las personas, promoviendo la justicia social y generando los conocimientos, actitudes y acciones necesarias para gestionar de forma adecuada las situaciones de conflicto, de manera que se pueda convivir en libertad, igualdad y paz. Una educación para la paz cimentada en una formación en los derechos humanos, que potencie las capacidades de respeto, compasión y cuidado para la construcción de una convivencia armónica.

Desde esta perspectiva se puede comprender, que la educación para la paz ha desempeñado una función trascendental en la construcción de un mundo mejor, en donde las personas al reconocerse en su dignidad e integridad de manera pacífica aportan a la construcción de una cultura de paz. Desde esta óptica, en el marco teórico de esta investigación, se analizaron tres experiencias de paz en países que han transformado sus conflictos gracias a procesos de paz, en donde la educación contribuyó a la búsqueda de una cultura para hacer las paces. Estas experiencias fueron: el proceso de paz en Sudáfrica, en el que se buscó trascender las diferencias a través del reconocimiento de su diversidad étnica y cultural; el proceso de paz en Irlanda del Norte, que buscó afianzar la alteridad y reconciliación con el otro en la búsqueda de su identidad nacional; y, el

proceso de paz en el País Vasco, que propuso una educación desde la *noviolencia* para superar el conflicto político, identitario y terrorista. Se puede concluir, por consiguiente, que la educación, como reconoce el investigador Federico Mayor Zaragoza, posibilita la transición entre una cultura permeada por la imposición, la fuerza y la violencia, a una cultura cimentada por el diálogo, la comprensión y la paz¹¹⁴⁶.

Es importante comprender que, como sostiene el investigador Xesús Jares, la educación para la paz no es una moda pedagógica ni la respuesta a un problema determinado de última hora¹¹⁴⁷, sino que ella cuenta con un recorrido histórico y el aporte de muchos investigadores de la paz y pedagogos. Entre estos aportes se analizaron en la revisión teórica, los concernientes con el movimiento de la Escuela Nueva y las contribuciones de John Dewey y María Montessori; el fomento de la educación para la paz de la UNESCO; el legado de Gandhi sobre la *noviolencia*; y, el enfoque crítico de la investigación científica sobre la paz.

Al analizar estas experiencias y aportes, desde la óptica de la educación para la paz, una primera conclusión a la que se puede llegar es que, aunque la responsabilidad de la construcción y consolidación de la paz la tienen los Estados junto con las organizaciones sociales y la sociedad civil, es la escuela y principalmente el docente quien ha tenido que agenciar estas transformaciones por medio de la educación de las nuevas generaciones; una segunda conclusión, que emerge de la anterior, es que son los docentes, desde su labor educativa y acción pedagógica, los que influyen en los cambios sociales a través de la formación, no sólo disciplinar, sino ética y moral de sus estudiantes de cara a la construcción de la paz. En consecuencia, como tercera conclusión, se evidenció que la consolidación de una educación para la paz solo se logrará si se crean las condiciones necesarias para que los docentes se sientan reconocidos y empoderados pacíficamente en su labor. Por consiguiente, si en la construcción de la cultura para hacer las paces, los docentes son actores centrales, el reconocimiento de su dignidad e integridad es una de las claves importantes para transformar, desde la educación, la actual cultura violenta que vive Colombia en este período de posconflicto.

En consonancia con este tercer objetivo específico, surge la pregunta sobre ¿cuáles son esas prácticas de reconocimiento y empoderamiento pacifista que debe potenciar el

¹¹⁴⁶ MAYOR ZARAGOZA, F. *La nueva página*, Op. Cit. p.186.

¹¹⁴⁷ JARES, X. *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, Op. Cit. p. 8.

docente y qué condiciones se tienen que dar para concretarlas desde una educación para la paz? Los hallazgos más significativos a este respecto fueron los siguientes:

- El docente debe combinar la reflexión y la acción en su praxis educativa, con el fin de potenciar en ellos mismos y en los estudiantes las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y transformarse en actores críticos para la paz.
- El docente debe fomentar las soluciones pacíficas, entre sus estudiantes, ante los conflictos, de manera que puedan trascender estas respuestas y actitudes a su entorno familiar y social.
- El docente en su lucha por el reconocimiento recíproco debe potenciar la valoración social de su identidad e integridad como sujeto individual y social, rechazando toda forma de menosprecio que afecta su autoconfianza, su autorrespeto y su autoestima. Porque, el reconocimiento de su identidad y de su labor educativa está estrechamente vinculada con las relaciones intersubjetivas y depende, en gran medida, de la valoración social de los otros, ya sean pares, directivos o sociedad civil; de esta forma puede recobrar su prestigio social y su visibilización como agente de cambio e interlocutor válido en la construcción de la cultura para hacer las paces desde la escuela. Estas relaciones de reconocimiento no son perfectas sino imperfectas, en constantes proceso de reconocimiento recíproco e interpelación intersubjetiva.
- El docente, debe luchar por ser reconocido intersubjetivamente como persona y como colectivo, de manera que pueda lograr su autorrealización y su autovaloración, recobrando su prestigio social y constituyéndose en agente de cambio e interlocutor válido en la construcción de la cultura para hacer las paces desde la escuela.
- El docente, al luchar por su reconocimiento recíproco, debe asumir una actitud performativa que lo lleve a un cambio de actitudes y percepciones frente a la situación social y personal de sus estudiantes, y en general de la comunidad educativa; asumiendo unas nuevas actitudes performativas, como son la actitud de indignación, empatía y solidaridad frente a las múltiples acciones de menosprecio que afectan a las personas en una sociedad violenta, para, de esta manera, ser responsables y poder dar cuenta de sus palabras, actos y silencios, como verdadero interlocutor en la construcción de la paz.

- El docente, desde su empoderamiento pacifista, debe asumir el poder desde la *noviolencia*, de manera que pueda transformar el entorno violento en el que, en muchas ocasiones, tiene que desarrollar su labor educativa.
- El docente, mediante el empoderamiento pacifista, debe erigirse como una fuerza para reconocer y cambiar las actitudes y comportamientos que alimentan la cultura violenta, potenciando sus capacidades de respeto, compasión y cuidado con las cuales puede contribuir 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.
- El docente, a partir de su empoderamiento pacifista debe tomar conciencia, desde su praxis pedagógica, que tiene el poder para cambiar las situaciones de violencia y agresión que viven sus estudiantes, sin recurrir a la violencia, generando en ellos un cambio, que los empodere y los haga sujetos activos de su propia transformación, no solo a nivel intelectual y académico, sino a nivel social y político, mediante el desarrollo y formación de una conciencia crítica.

El ***cuarto objetivo específico***, buscaba identificar el papel de la escuela en la construcción de la cultura para hacer las paces, situando el rol del docente en este proceso de cambio cultural e instando al docente a asumir el reto, a nivel personal y profesional, de ser un intelectual y un ejemplo de vida para sus estudiantes y para la sociedad en general. A este respecto, se comprobó en el marco teórico cómo la escuela se ha constituido en un espacio propicio para gestar este cambio cultural. La escuela desde una educación para la paz, como se infirió en el objetivo anterior, tiene la misión de formar a los estudiantes 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 para aceptarlo en su diferencia y su diversidad, como medio para resolver adecuadamente las divergencias, controversias y antagonismos que generan conflictos, mediante las estrategias propias de la *noviolencia*. Aspectos que contribuyen a construir una cultura para hacer las paces, primero dentro del aula, luego dentro de la misma institución educativa, para trascender a la familia, al barrio y a la sociedad.

Un hallazgo relevante en la revisión teórica de esta investigación fue comprobar como el anhelo por construir una cultura de la paz ha dinamizado la historia de la humanidad, en medio de realidades complejas y conflictivas generadas por las guerras y por la violencia

ya sea estructural, cultural o simbólica, que han padecido y padecen muchas naciones, pueblos y personas. Como concepto, la cultura de la paz tiene una génesis reciente que se puede ubicar al finalizar la guerra fría y la consiguiente expansión agresiva de la globalización neoliberal de la segunda mitad del siglo XX, que se propagó por el mundo imponiendo sus planteamientos políticos, económicos y sociales injustos. Ente este panorama conflictivo a nivel mundial y regional, la escuela por su carácter y misión educativa como derecho fundamental, encuentra en la paz uno de sus objetivos y fundamentos más importantes. En consecuencia, la construcción de una cultura para hacer las paces se constituye en un anhelo, un derecho y un valor al que aspiran todos los individuos, pueblos, naciones y culturas, para combatir todo tipo de exclusión y discriminación producto de una cultura violenta.

Desde este punto de vista, se puede concluir que construir una cultura de paz desde la educación conlleva un compromiso ético, para transformar a la escuela y a la sociedad, involucrando a los docentes, estudiantes, directivos, padres de familia y demás miembros de la comunidad en la búsqueda de formas pacíficas de relacionarse para disminuir las actitudes de violencia. En el contexto colombiano, esta construcción de la cultura de paz atañe directamente a la escuela: primero, por el alto índice de violencia y problemáticas de convivencia que se viven al interior de las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, reflejo de la situación social violenta, injusta e inequitativa; y, segundo, por el proceso de paz y el paso que se viene dando del conflicto al posconflicto como consecuencia de la firma de los acuerdos de paz entre el Gobierno y la guerrilla de las FARC-EP, y que se pone de manifiesto en la reglamentación de la Cátedra de la Paz por medio de la Ley 1732, con la que el Gobierno colombiano y el Ministerio de Educación Nacional pretenden contribuir a la reconstrucción del tejido social y a la consolidación del proceso de paz, mediante la educación de las nuevas generaciones, para vivir en armonía y en paz.

Otro aspecto importante para resaltar en este cuarto objetivo específico y que está en consonancia con la segunda pregunta propuesta en la introducción de esta investigación, que indaga sobre ¿Cómo empoderar al docente para que desde su praxis educativa sea promotor de una cultura de paz? es el relacionado con el rol que desempeña el docente en esta tarea educativa, que busca promover la cultura de la paz y generar una convivencia pacífica en las instituciones educativas. En este sentido, se corrobora que los docentes, como personas y como profesionales de la educación deben contribuir a la construcción

de la cultura de la paz propiciando, dentro del aula como fuera de ella, espacios de reconocimiento y empoderamiento pacifista de los estudiantes, mediante una educación humanista y unas relaciones interpersonales basadas en el afecto y en el respeto, desde el ejercicio de la autoridad y el poder, ya no en sentido vertical sino horizontal e incluyente, guiando e instruyendo a los estudiantes para que sean sujetos de transformación de su entorno.

Se concluye, por consiguiente, que el docente desempeña un doble rol en su tarea de educar para la paz, pues, por un lado, debe ser un intelectual al contar con el conocimiento disciplinar y teórico, pero también, por otro lado, se configura como modelo y ejemplo de vida para sus estudiantes. Esto debido, por una parte, a que el docente como intelectual debe constituirse en un investigador de los procesos educativos que potencien procesos transformadores en la escuela, superando su condición de reproductor pasivo de modelos sociales que le ha impuesto las políticas educativas y; por otra parte, a que el docente al ser modelo y ejemplo ético en el desarrollo de su labor pedagógica, debe conjugar la teoría y la práctica, para desarrollar destrezas, que contribuyan a que sus estudiantes se formen como personas críticas y solidarias. El docente como intelectual y modelo debe tomar conciencia, que su labor educativa está centrada en la condición humana, lo que implica el reconocimiento recíproco y el respeto a la diversidad cultural de los estudiantes, para de esta manera poder propiciar ambientes educativos pacíficos que favorezcan la construcción de una cultura de paz.

A este respecto, es importante destacar que, para cimentar la cultura de paz en la escuela, el docente tiene que apoyarse en un modelo educativo humanista en contraposición a los modelos por competencias de corte utilitaristas, como los implementados en muchos de los colegios públicos de Bogotá y que responden a una política pública educativa de corte neoliberal, como se constató en el marco teórico. Al indagar sobre este aspecto, también se da respuesta a la tercera de las preguntas planteadas en la introducción que cuestiona sobre ¿la manera como una educación humanista basada en las capacidades en contraposición a una educación de corte utilitarista basada en las competencias contribuye al reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente, y en consecuencia a la construcción de una cultura para hacer las paces?

Teniendo en cuenta este interrogante y los alcances de este cuarto objetivo específico, esta investigación propone un modelo educativo humanista, basado en el enfoque de las

capacidades, desde la perspectiva expuesta por la filósofa Martha Nussbaum¹¹⁴⁸. Este modelo educativo humanista busca cultivar en los estudiantes aquello que necesitan para desarrollarse plenamente en la vida, considerándolos como un fin en sí mismos y no como simples objetos competentes para el bienestar económico y laboral; pues, como sostiene Martha Nussbaum la educación debe reconocer lo que las personas sienten que son capaces de ser y hacer en el contexto en que se encuentran y con los medios que están a su alcance. Este modelo educativo humanista se contrapone a modelos educativos de corte utilitarista basados en competencias que pretenden medir la calidad de la educación, a los estudiantes y por consiguiente a los docentes, a partir de los resultados que los estudiantes obtienen en las evaluaciones estandarizadas internacionales como las PISA y en el contexto colombiano por las Pruebas SABER (3º, 5º, 9º y 11º), las cuales están asociadas a las exigencias del mercado laboral más que a intereses pedagógicos. Estos modelos por competencias acrecientan la crisis de la educación, sobre todo de la educación pública que se desarrolla en contextos de violencia y pobreza como es el caso colombiano, al relegar 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.

A este respecto, se concluye que aun cuando existen muchos cuestionamientos y críticas a los modelos de educación por competencias y formación para el trabajo que se implementa en la educación pública en los colegios tanto en Bogotá como en el resto del país, estos modelos, necesarios y convenientes en un contexto sociocultural como el colombiano, deben ser reforzados y orientados por una formación humanista que potencie el sentido crítico y la dignidad tanto de los docentes como de los estudiantes para la construcción de una sociedad pacífica con justicia social. Mediante una formación de corte humanista los docentes contribuyen a fomentar en los estudiantes sus capacidades y no solo sus competencias para vivir una vida digna desde el reconocimiento y empoderamiento pacifista, aspectos necesarios para la consolidación una convivencia armónica dentro de las instituciones educativas como fuera de ellas. En consecuencia, una educación como cultivo de la humanidad desde el enfoque de las capacidades se constituye en un aporte valioso a la construcción de la cultura de paz.

¹¹⁴⁸ NUSSBAUM, M. *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Op. Cit.

El **quinto objetivo específico** planteaba realizar una revisión bibliográfica, para analizar los diferentes estudios que se han realizado sobre el tema de investigación en Colombia y ponerlos en perspectiva frente a estudios similares realizados en un contexto parecido, como es el del País Vasco. Los hallazgos más significativos que se encontraron en esta exploración documental evidenciaron que un vínculo de unión entre estos dos contextos es su experiencia de dolor y sufrimiento por la violencia y el conflicto político, social y cultural vivido, que ha dejado un sinnúmero de víctimas. Por lo que el proceso de paz y reconciliación pasa por una educación que contribuya a recomponer y recuperar la dignidad de las víctimas desde una pedagogía de la memoria, para prevenir que se vuelva a repetir la historia. El docente, en ambos contextos desempeña un papel trascendental en la consolidación de una educación para la paz, aunque se reconoce que su labor, tanto en el contexto colombiano como el vasco, no cuenta con un ambiente favorable, pues, sobre ello recaen muchas críticas por la mala educación de los estudiantes, el incremento de la violencia escolar y los diversos conflictos generados cuando toman una postura social y política al formar la conciencia crítica de los estudiantes. Se concluye, desde esta revisión comparada y compartida de miradas entre los contextos educativos colombianos y vascos, que el docente desde su reconocimiento y empoderamiento pacifista debe asumir el reto no solo de enseñar unos preceptos y valores pacíficos, sino el de aprender a reconocer y evidenciar sendas que conduzcan a construir una cultura de paz imperfecta, en medio de las situaciones conflictivas y muchas veces violentas en las cuales desempeña su labor educativa humanista, desde una pedagogía fundamentada en la memoria de las víctimas.

El **sexto objetivo específico** se orientaba a la elaboración de veinte relatos narrativos, con los docentes participantes, que reflejen sus prácticas de reconocimiento y empoderamiento pacifistas desde su praxis educativa en colegios públicos de la periferia de Bogotá, así como sus aportes a una educación humanista, mediante la metodología de las Producciones Narrativas; para en un segundo momento, **séptimo objetivo específico**, poder identificar y analizar, en dichos relatos narrativos, las prácticas y actitudes intersubjetivas de reconocimiento recíproco y empoderamiento pacifista desde su praxis educativa, para articularlos con los planteamientos propuestos en el marco teórico y en la revisión documental. Con los hallazgos y conclusiones que se resaltan en estos objetivos, también se responde a la última pregunta planteada en la introducción que inquiría sobre ¿Cómo son las prácticas de reconocimiento y empoderamiento pacifista de los docentes de colegios públicos de Bogotá y cómo estas contribuyen a la construcción de una cultura

y educación para la paz desde una educación humanista, en este tiempo de posconflicto que vive Colombia?

Esta tesis doctoral ha girado en torno al planteamiento del reconocimiento recíproco y empoderamiento pacifista del docente en el marco de una educación humanista desde el enfoque de las capacidades para construir la cultura de la paz. Es por ello, que para abordar este tema con los docentes participantes en la investigación fue importante emplear un diseño metodológico cualitativo, que no los objetivara ni subsumiera al poder que ejerce el investigador o el mismo objeto de estudio, sino que contribuyera a reconocer su voz y su experiencia como parte de la complejidad de la realidad estudiada. El producto generado mediante esta metodología fue un relato narrativo construido conjuntamente entre el docente participante y el investigador, que generó un conocimiento situado, parcial y encarnado con el cual se pudo explorar, comprender y evaluar la temática investigada. Así pues, estos relatos expresan un sentir no solo individual sino colectivo del fenómeno estudiado de manera heteroglósica y responsiva¹¹⁴⁹ por lo que, en el análisis y discusión se pudo articular y entrar en diálogo con los textos académicos consultados en el marco teórico.

Mediante esta metodología de la Producciones Narrativas 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 generado. 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 veinte relatos narrativos fueron elaborados por docentes de aula, docentes orientadores y directivos docentes coordinadores que trabajan en colegios públicos ubicados en la periferia de la ciudad de Bogotá, los cuales resaltan, 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

¹¹⁴⁹ PUJOL, J. y MONTENEGRO, M. "Producciones narrativas: una propuesta teórico-práctica para la investigación narrativa", en *Op. Cit.* p. 21.

desde su rol como educadores; igualmente, en los relatos reflejan su empeño por construir una cultura de paz desde una educación humanista.

Los hallazgos más significativos que se obtuvieron al desarrollar el análisis y la discusión, a la luz del marco teórico y la revisión documental están enmarcados en los cuatro ejes temáticos con los que se elaboraron estos relatos narrativos.

El primer eje temático abordaba el contexto personal, sociocultural y laboral de los docentes. Se evidenció que ejercer la docencia en el contexto de los colegios públicos ubicados en sectores periféricos de Bogotá, marcados por situaciones de pobreza, marginación, desempleo, conflicto, violencia, desplazamiento forzado e inmigración, condiciona la identidad personal y profesional de los docentes, así como su forma de relacionarse con los estudiantes, compañeros, directivos y padres de familia, afectando su desempeño laboral y la manera como conciben su ejercicio educativo. A este respecto, se puede concluir que los docentes, al tener que responder en los colegios a cuestiones administrativas y convivenciales se han convertido, en muchas ocasiones, en funcionarios que instruyen y guían el proceso educativo, ocupando mucho de su tiempo y esfuerzo en solucionar y abordar temas de carácter convivencial y disciplinario, lo que los sobrecarga laboralmente, hasta el grado de afectarlos en su salud física y emocional, así como en su integridad e identidad, al tener que dejar de lado su rol como intelectuales de la educación para responder a estas problemáticas y exigencias.

Una segunda conclusión que se puede plantear es que para las instituciones educativas distritales, que tienen que enfrentar problemáticas de convivencia, entre las cuales se encuentran amenazas violentas, peleas físicas, discriminación por la orientación sexual, acoso escolar, acoso sexual, agresión verbal y gestual, hurtos, consumo y microtráfico de sustancias psicoactivas y una creciente agresividad entre los estudiantes, es primordial trabajar por la instauración de una cultura de paz desde la educación, como un compromiso ético para transformar la escuela, involucrando a los docentes, estudiantes y padres de familia en la búsqueda de formas pacíficas de relacionarse para disminuir las actitudes de violencia.

En correspondencia a esta necesidad de trabajar por una cultura de paz en las instituciones educativas se puede sostener, como tercera conclusión, que son los docentes los que contribuyen a generar un ambiente pacífico en los colegios, mediante la promoción de

valores como la tolerancia, la solidaridad y la democracia; trabajando en la prevención de los conflictos y la violencia; creando dentro de las instituciones educativas un clima de diálogo que facilita un mejor ambiente laboral y una convivencia armónica entre todos. Este es un desafío que afrontan los docentes al ser los encargados de orientar y desarrollar los diversos programas y proyectos de educación para la paz en los colegios. Pero, también es un reto que deben asumir y que los invita a cambiar actitudes y comportamientos personales, y a potenciar sus capacidades de respeto, compasión y cuidado, con las cuales puedan contribuir a la formación de una nueva generación más pacífica y comprometida con la paz.

El segundo eje temático abordaba la praxis intersubjetiva de reconocimiento docente. Se hizo patente, a través de los relatos narrativos, de la necesidad que tienen los docentes de rescatar el reconocimiento recíproco de su dignidad e integridad, fracturado por el menosprecio a su labor educativa, que les ha hecho perder relevancia 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. Estas circunstancias conllevan como consecuencia, que la educación pública que se imparte en los colegios distritales haya perdido el reconocimiento social que tenía, Aspecto que se agudiza no solamente por las situaciones de violencia y conflicto que se presenta dentro de las instituciones educativas, sino por el bajo rendimiento académico de los estudiantes y las exigencias de las políticas públicas de educación basadas en estándares de calidad, 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.

Una primera conclusión que arroja este panorama es que esta falta de reconocimiento social e institucional se constituye en un factor que incide en el “malestar docente”, lo que conlleva, como lo manifestaron los docentes en sus relatos narrativos, a generar en muchos de ellos bajos niveles de autoestima y altos índices de estrés por la sobrecarga laboral, el exceso de tareas administrativas y los ambientes escolares violentos y conflictivos, afectando su salud física, psicológica y emocional, e incrementando las incapacidades laborales. También afecta al reconocimiento de su dignidad e integridad las amenazas e intimidaciones, a veces violentas, que sufren algunos docentes, por parte de estudiantes, padres de familia o agentes externos a las instituciones educativas, que

requieren en muchos casos el traslado del docente para preservar su integridad física o emocional.

Una segunda conclusión que se puede plantear es con relación a las políticas públicas en educación, las cuales en varios de sus lineamientos han reducido la labor de los docentes al desarrollo de estándares y al alcance de objetivos de calidad educativa, por lo que los proyectos educativos de los colegios, para responder a estas exigencias, privilegian una educación que fomenta la competitividad y la productividad, en detrimento de una educación humanista, descuidando una serie de valores importantes para la construcción de una cultura de paz, como lo son el pensamiento crítico, la empatía, la compasión, el respeto, el cuidado y la solidaridad, valores sobre los que se fundamenta la justicia, la libertad y por consiguiente la paz. En consecuencia, el docente se ve opacado y menospreciado por imposiciones externas al contexto educativo, que lo juzgan y evalúan bajo una mirada instrumental que pretende que su labor sea eficiente y productiva, y que cuando no se logran los objetivos propuestos, manifestados muchas veces por los bajos resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas o por la no reducción de la violencia dentro de los colegios, se le responsabiliza de la mala calidad de la educación pública.

Una tercera conclusión digna de destacar es con relación al reconocimiento recíproco que experimentan la mayoría de los docentes participantes y que lo resaltan en sus relatos narrativos, con referencia a las actitudes y demostraciones de afecto, por parte de los estudiantes hacia el ejercicio de su labor educativa, que en muchas ocasiones no se limita al ámbito académico, sino que tiene implicaciones a nivel personal de apoyo y ayuda en momentos claves de la vida de los estudiantes. Estas experiencias de reconocimiento recíproco también son extensivas a las expresiones de apoyo, respaldo, colaboración y afecto de compañeros, directivos, padres de familia y otros miembros de la comunidad que contribuyen a reafirmar su identidad personal y profesional, al valorar el esfuerzo e interés del docente frente a su labor educativa; expresiones de reconocimiento que potencian su autoconfianza, su autorrespeto y su autoestima a partir de las diversas relaciones intersubjetivas que establecen los docentes y que contribuyen al reconocimiento de su dignidad e integridad como personas y profesionales. Expresiones de reconocimiento recíproco que contribuyen a la construcción de la cultura de la paz desde la educación.

El tercer eje temático abordaba las prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente. Sobre este punto es importante resaltar que los docentes en sus relatos narrativos destacaban, que el tomar conciencia de su papel transformador a nivel social y cultural desde una educación para la paz, los empodera personal y profesionalmente de una manera pacífica desde dos aspectos: primero, retándolos a trabajar en el ejercicio de su poder personal y en su capacidad para reconocer su dignidad e integridad, recuperando su autoconfianza, su autorrespeto y autoestima; y, segundo, responsabilizándolos para ejercer su poder pedagógico desde la *noviolencia*, dejando a un lado el autoritarismo del saber y potenciando su capacidad de respetar, comprender y reconocer la dignidad y diferencia del otro, en su caso del estudiante, compañero, directivo o padre de familia, contribuyendo de esta manera a crear las condiciones y oportunidades para construir una convivencia pacífica desde la educación.

Siguiendo esta línea, una primera conclusión a la que se puede llegar es que el docente, al no ser ajeno a las situaciones de conflicto y violencia que se presentan en las instituciones educativas distritales, como reflejo de la situación social, debe formar estudiantes más humanos, personas conscientes y críticas, creativas e innovadoras, que puedan dar soluciones y aportar a la sociedad, no solo a nivel intelectual y académico, sino a nivel social y político.

Como segunda conclusión se puede establecer que el docente al sentirse empoderado pacíficamente debe procurar analizarse constantemente, para ejercer mejor su labor educativa, buscando nuevas estrategias pedagógicas para formar a sus estudiantes y para crear ambientes armónicos y en paz, tanto en el aula como en la institución educativa. Por lo que al empoderarse pacíficamente el docente asume un desafío de constante cambio, para ser mejor persona, para trabajar y modificar las actitudes que no correspondan con una educación para la paz, reconociendo sus fortalezas y debilidades personales, siendo coherentes e íntegros en su quehacer, tanto en lo pedagógico como en lo personal.

Una tercera conclusión, que se desprende de este planteamiento, es tomar conciencia que el empoderamiento pacifista conlleva un compromiso y una responsabilidad, para trascender modelos autoritarios y rígidos de ejercer el poder educativo, y asumir prácticas pedagógicas cimentadas en la escucha y el diálogo, actitudes importantes a la hora de cimentar una cultura de paz, que reconozca la diferencia y respete la diversidad. De esta

manera se puede proyectar un futuro más pacífico, especialmente necesario y urgente en estos tiempos de posconflicto que vive Colombia.

El cuarto eje temático abordaba las experiencias de educación, cultura de paz y desempeño del rol docente. En los relatos narrativos se evidenció que para transformar la cultura de violencia que afecta a los colegios distritales se necesita implementar una educación para la paz de corte 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 las nuevas generaciones de ciudadanos, que sean responsable con la paz. Para ello, el docente debe trabajar en potenciar su rol educativo como intelectual y ejemplo de vida para sus estudiantes.

Es por ello, que como primera conclusión de este último eje temático se constata que, para los docentes participantes, educar para la paz en los colegios distritales implican formar a los estudiantes en derechos humanos, en democracia y en el ejercicio activo de la ciudadanía, desde los diversos programas y proyectos transversales que se llevan a cabo dentro de los colegios entre lo que se encuentra la Cátedra de la Paz; proyectos que buscan atender de manera adecuada las situaciones de violencia y conflicto que se presentan en las instituciones educativas públicas. Igualmente, los docentes ven la necesidad de formar a los estudiantes en la capacidad de reconocimiento intersubjetivo del otro, para que aprendan a aceptarlo en su diferencia y diversidad y de esta forma poder resolver adecuadamente las divergencias, controversias y antagonismos que generan los conflictos, implementando estrategias propias de la *noviolencia*.

Como segunda conclusión los docentes destacan en sus relatos narrativos, que desarrollar e implementar un trabajo de educación para la paz en los colegios distritales no es una tarea fácil ni sencilla, 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 y convivenciales. Reconocen los docentes que estas situaciones exigen de ellos una preparación no solo disciplinar sino psicoemocional para desarrollar su labor educativa.

Una tercera conclusión, que se puede plantear desde esta perspectiva, es reconocer que muchos de estos programas y proyectos para la paz que se desarrollan en los colegios distritales no impactan ni transforman suficientemente el ambiente convivencial, ni

contribuyen a disminuir la violencia, porque se implementan desde arriba, sin tener en cuenta el socio contexto de los estudiantes o de las instituciones educativas; pero también por la carencia de una adecuada formación de los docentes que tienen que desarrollarlos, lo que conlleva a la improvisación, al desinterés o a la falta de voluntad de algunos docentes para llevarlos a cabo. Pero es importante destacar que, en todos estos proyectos que buscan consolidar una cultura de paz, es el docente el factor clave para gestionar estas metodologías dentro de las aulas por su conocimiento teórico, pero fundamentalmente por su testimonio como modelos de vida para los estudiantes.

Desde este último punto de vista, una cuarta conclusión que se puede plantear es que el docente debe potenciar su rol en el proceso educativo desde dos aspectos fundamentales: por una parte, como intelectual de la educación, por lo que debe cultivar sus conocimientos desde un continuo proceso formativo e investigativo, superando las dificultades y obstáculos que encuentra para desempeñar esta labor, por la falta de tiempo y espacio debido a la sobrecarga laboral o por la carencia de una cultura investigativa, que dificulta el reflexionar y sistematizar su práctica educativa; y, por otra parte, como modelo y ejemplo ético para sus estudiantes en el desempeño de su labor pedagógica, pues, como docente no solo enseñan a través de la transmisión de unos contenidos temáticos sino con su ejemplo y sus actitudes de vida.

Recomendaciones

Este apartado busca plantear algunas recomendaciones y aportes que esta investigación ha suscitado para la educación y para el docente, al tomar conciencia que en este tiempo de posconflicto que vive Colombia se les ha conferido la responsabilidad de contribuir a la construcción de una cultura de paz. Desde esta óptica, se dará respuesta al **octavo objetivo específico** que estaba orientado a formular recomendaciones que contribuyeran a la construcción de la cultura de paz desde la educación, así como al reconocimiento y empoderamiento de los docentes desde una educación humanista.

En primer lugar, y como ya se mencionó en el cuarto objetivo específico, para la construcción de la cultura de la paz es necesario fundamentar la educación desde un enfoque humanista que favorezca la formación de ciudadanos pacíficos, reflexivos y con pensamiento crítico. Una educación humanista, desde el enfoque propuesto por la filósofa

Martha Nussbaum, que potencie las capacidades de las personas para vivir una vida buena en paz. En segundo lugar, desde esta perspectiva humanista de la educación, desarrollar una pedagogía de la memoria, como se resaltó en la revisión documental al contrastar la experiencia del conflicto en Colombia con el vivido en el País Vasco, en donde fue fundamental para la construcción de la cultura de la paz, reivindicar la memoria de las víctimas desde la educación. La pedagogía de la memoria posibilita el desarrollo de habilidades cognitivas para comprender el conflicto social y político que vive el país, pero también para comprender la situación de violencia que se reproducen dentro de las instituciones educativas públicas, en donde las víctimas del conflicto interno colombiano se encuentran presentes en los estudiantes de familias desplazadas y marginadas por la violencia o la pobreza. De esta manera los proyectos y programas de paz y resolución de conflictos que se desarrollan en los colegios públicos, como la misma Cátedra de la Paz que actualmente está enfocada a la formación de competencias ciudadanas, dejaran de ser elementos aislados y descontextualizados, para constituirse en un factor esencial para sensibilizar y generar empatía y solidaridad entre los estudiantes, los docentes y la comunidad educativa.

Por consiguiente, se puede concluir que estas propuestas deben convertirse en experiencias prácticas contrastadas con la realidad escolar, en donde los docentes, desde su reconocimiento y empoderamiento pacifista puedan constituirse en investigadores y un ejemplo de vida, que promuevan el conocimiento de la realidad, mediante la reflexión de su propia práctica y el aporte de la memoria, para promover desde la educación una cultura de paz.

Estas propuestas y aportes, que se presentan en esta investigación doctoral, pueden ser una base importante para futuras investigaciones desde la perspectiva de la educación y la cultura de la paz. A este tenor, se subrayan dos posibles líneas de continuidad: la primera, con relación a realizar y establecer una propuesta educativa humanista para ser desarrollada en colegios público de Bogotá desde el enfoque de las capacidades; y, la segunda, en torno a la formación del docente en servicio, desde la perspectiva de su reconocimiento y empoderamiento pacifista, teniendo en cuenta sus experiencias desde una óptica narrativa, como un aporte a la construcción de la paz.

Este trabajo, que ha sido en cierto sentido exploratorio y analítico, sigue generando preguntas y cuestionamientos sobre el rol y desempeño del docente en la consolidación

de una cultura de paz desde la educación en Colombia, por lo que se constituye en un aporte a la discusión y a futuras investigaciones sobre esta temática.

Para finalizar, es importante destacar que este estudio ha contribuido a cuestionar y a hacer reflexionar personalmente al autor sobre su praxis educativa, al dialogar y construir juntamente con los docentes participantes los relatos narrativos, en cuyas experiencias, vivencias, conflictos, ideales y luchas por una educación humanista y una cultura de paz se identifica plenamente.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIL MARTÍNEZ, C. A. "Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad." *En Revista Logos Ciencia & Tecnología*, Vol. 12, No. 1 (2020): pp. 188-202. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v12i1.1045>.
- ACNUDH. *Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de Derechos Humanos en Colombia durante el año 2019, 2020*. Consultado 26/04/2020. Disponible en: <https://www.hchr.org.co/documentoseinformes/informes/altocomisionado/informe-anual-2019-ES-2.pdf>.
- ACODESI. *Hacia una Educación para la Paz - Estado del Arte-*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda, 2003.
- ACOSTA, J., CASTILLO, M., CORTÉS, D., *et al.* "Evaluación de impacto del programa de formación docente en Bogotá." *En Revista Educación Y Ciudad*, Vol. 1, No. 36 (2019): pp. 93-104. Disponible en: <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2136>.
- AGUIRRE, K. y MUGHHA, R. *Cómo está cambiando la violencia en Colombia después de las FARC*. Río de Janeiro: Instituto Igarapé, 2017. Disponible en: <https://igarape.org.br/en/how-violence-is-changing-in-postfarc-colombia/>.
- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, SECRETARÍA DE GOBIERNO DISTRITAL, y Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana. Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana. *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D. C.*, 2006. Disponible en: http://bibliodiversa.todomejora.org/wp-content/uploads/2016/12/048_COLOMBIA_convivencia_y_seguridad.pdf.
- ALVARADO C., K. "Cultura de paz en la escuela: Retos para la formación docente." *En Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, Vol. 27, No. 2 (2016): pp. 239-255.
- ÁLVAREZ POSADA, S. "Martha Nussbaum y la educación en humanidades." *En Analecta política*, Vol. 6, No. 10 (2015): pp. 167-178. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18566/apolit.v6n10.a09>.
- ÁLVAREZ, C. y MONTENEGRO, M. "Memoria, Migración y Acción colectiva: Luchas migrantes en Barcelona." *En Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y*

Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona, Vol. XXIV, No. 646 (2020)
Disponible en: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/28407>.

AMOROCHO HERRERA, E. "Aportes de la dimensión ético-moral a la fundamentación de la cátedra de la paz", en *Educación para la paz: Fundamentos para la implementación de la cátedra de la paz*. Editado por Delgado Salazar, Ricardo, Arias Campos, Rosa Ludy, Lara Salcedo, Luz Marina, et al. pp. 105-115. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2019. Disponible en: <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/44305>.

AMOROCHO HERRERA, E., GIRALDO ÁLVAREZ, M. M., GRANADOS RICO, J., MONTAGUT OROZCO, C., HILARIÓN MADARIAGA, M., y ARIAS, R. L. "Reflexiones de la educación para la paz en tiempos de postconflicto en Colombia." *En Revista de Estudios Socioeducativos, RESED*, No. 6 (2018): pp. 118-128. Disponible en: http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2018.i6.10.

ARANA, R. *Respuestas educadoras frente a la intolerancia*. Escuela de Paz 8. Bilbao: Barkeas, 2005. Disponible en: https://www.arovite.com/documentos/EP08_maqueta.pdf.

ARARTEKO. *Convivencia y conflictos en los centros educativos: Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV*, 2006. Consultado 20/05-2021. Disponible en: https://www.ararteko.eus/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_244_3.pdf.

ARENDDT, H. *La condición humana*. Barcelona: Paidós, 1993.

ARIAS CAMPOS, R. L., DELGADO SALAZAR, R., y LARA SALCEDO, L. M. "Trayectorias para pensar la paz en el contexto educativo. Trayectorias legislativas, investigativa y educativa", en *Educación para la paz: Fundamentos para la implementación de la Cátedra de la Paz*. Editado por Delgado Salazar, Ricardo. pp. 17-68. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2019. Disponible en: <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/44305>.

ARIAS GÓMEZ, D. H. y TORRES PUENTES, E. "La estrechez de la excelencia docente en las políticas educativas: ¿ser bueno es estar bien evaluado?." *En Revista Colombiana de Educación*, Vol. 1, No. 67 (2014): pp. 47-65. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2870>.

ARRIETA, F. y BOFFEY, G., (eds.). *Hacia la reconciliación: Una mirada compartida entre el País Vasco y Colombia*. Madrid: Ediciones Catarata, 2020.

ARROYAVE ÁLVAREZ, O. "Memoria, reconocimiento y conflicto armado", en *Imaginar la paz en Colombia: cavilaciones desde la academia* pp. 33-48. Medellín:

- Funlam, 2015. Disponible en: <https://fundacionamigo.org/wp-content/uploads/2016/04/libro-Imaginar-la-paz-en-Colombia.pdf>.
- AUSTIN, J. L. *Palabras y Acciones. Como hacer las cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós, 1971.
- AYALA MEDINA, I. P., HERNÁNDEZ PEDRAZA, J. D., GALINDO ARÉVALO, A., y PEÑUELA GUTIÉRREZ, M. "Despliegue de capacidades humanas de los docentes para construir cultura de paz en la escuela." Trabajo fin de Máster, Pontificia Universidad Javeriana, 2016. Disponible en: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/19499>.
- BAJTÍN, M. *Estética de la creación verbal*. México, D. F.: Siglo XXI, 1979.
- BALASCH, M. y MONTENEGRO, M. "Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas." *En Encuentros en Psicología Social*, Vol. 1, No. 3 (2003): pp. 44-48. Disponible en: <https://bit.ly/3ldOMZ6>.
- BANCO MUNDIAL. *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política* : Unidad de Gestión del Sector de Desarrollo Humano. Oficina Regional de América Latina y el Caribe, 2009. Consultado 20/05-2021. Disponible en: <http://www-wds.worldbank.org>.
- BANDURA, A. *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe, 1984.
- BANDURA, A. "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change." *En Psychological Review*, No. 84 (1977).
- BASURCO MOTRICO, F. "La normalización de las ikastolas: breve historia y estado de la cuestión de la escuela pública vasca." *En Historia de la Educación - Revista Interuniversitaria*, No. 8 (1989): pp. 139-165. Disponible en: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6831/6817>.
- BAUMAN, Z. *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica., 2004.
- BAUTISTA MACIA, M. y GONZÁLEZ, G. *Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado*. Bogotá: Fundación Compartir, 2019.
- BAYONA, J. A. "Ser maestro: una profesión peligrosa." *En Educación y cultura*, No. 13 (1987): pp. 60-63. Disponible en: http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2013.pdf.

- BEJARANO-SANABRIA, H. C. y DELGADO-SALAZAR, R. M. "Reconocimiento de los jóvenes desmovilizados de los grupos armados en Colombia: transiciones y desafíos para las prácticas de orientación escolar." *En Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 9, No. 19 (junio 15, 2017): pp. 149-164. doi:<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.rjdg>.
- BEKERMAN, Z. y MCGLYNN, C. (Eds.). *Addressing Ethnic Conflict through Peace Education: International Perspectives*. Editado por Bekerman, Z. y McGlynn, C. Nueva York: Palgrave Macmillan US, 2007. Disponible en: <https://www.palgrave.com/gp/book/9781403971685>.
- BENAVIDES VANEGAS, F. y BORDA GUZMÁN, S. "Introducción: el Acuerdo de Paz entre el Gobierno colombiano y la FARC-EP o la paz esquiiva." *En CIDOB d'Afers Internacionals*, No. 121 (abril, 2019): pp. 7-18. Disponible en: https://www.cidob.org/es/articulos/revista_cidob_d_afers_internacionals/121/introduccion_el_acuerdo_de_paz_entre_el_gobierno_colombiano_y_las_farc_ep_o_la_paz_esquiiva.
- BERMÚDEZ, Á y BILBAO, G. "Víctimas sin historia: la Educación para la Paz en el País Vasco", en *Hacia la reconciliación: una mirada compartida entre el País Vasco y Colombia*. Editado por Feliz Arrieta y Grace Boffey. pp. 238-265. Madrid: Editorial Catarata, 2020.
- BERNASCONI, O. "Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo." *En Acta Sociológica*, No. 56 (2011): pp. 9-36. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.28611>.
- BETANCUR GARCÍA, M. "Entre el reconocimiento recíproco y el reconocimiento mutuo: sus devenires en las experiencias de paz." *En Escritos*, Vol. 26, (December 1, 2018): pp. 341-368. doi:10.18566/escr.v26n57.a05.
- BIGLIA, B. y BONET-MARTÍ, J. "La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida." *En Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 10, No. 1, Art. 8 (2009) Disponible en: <https://bit.ly/3D1vZX0>.
- BILBAO, G. *Las víctimas del terrorismo y reconciliación en el País Vasco*. Escuela de Paz 13. Bilbao: Bakeaz, 2007. Disponible en: https://www.arovite.com/documentos/EP13_maqueta.pdf.
- BILBAO, G. y ETXEBERRIA, X. *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco*. Bilbao: Bakeaz, 2005. Disponible en: <https://www.arovite.com/documentos/SG15.pdf>.

- BOCANEGRA ACOSTA, H. "Educación y violencia: Entorno y posibilidades del ejercicio profesional y sindical de los docentes en Colombia." *En Revista Diálogos y Saberes*, No. 42 (2015): pp. 45-61.
- BOGOYA, D. y TORRADO, M. C. *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2000.
- BOLÍVAR, A. y PORTA, L. "La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar." *En Revista de Educación*, Vol. 0, No. 1 (2010): pp. 201-212. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/14.
- BOULDING, K. *Las tres caras del poder*. Barcelona: Paidós, 1993.
- BOURDIEU, P. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular, 2001.
- BOURDIEU, P. *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama, 1999.
- BURGUET ARFELIS, M. *El educador como gestor de conflictos*. Desclée De Brouwer: Bilbao, 1999.
- BUSH, R. y FOLGER, J. P. *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento*. Barcelona: Granica, 1996.
- CABRUJA, T., IÑIGUEZ, L., y VÁZQUEZ, F. "Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad." *En Análisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, No. 25 (2000): pp. 61-94. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/808>.
- CAJÍAO, F. *Proyecto Atlántida. Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia*. Vol. I - IV. Bogotá: Fundación FES, 1995.
- CALDERÓN CONCHA, P. "Teoría de conflictos de Johan Galtung." *En Revista Paz y Conflictos*, No. 2 (2009): pp. 60-81. Disponible en: http://redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JGaltung_LAteoria.pdf.
- CAMARGO, M. A. "Violencia escolar y violencia social." *En Revista Colombiana de Educación*, No. 34 (abril 24, 1997) Disponible en: <https://doi.org/10.17227/01203916.5407>.
- CAÑÓN, L. "Estudio de caso sobre el fenómeno de barras bravas: una mirada desde la escuela." Tesis de maestría en psicología - Universidad Católica de Colombia., 2007.

- CÁRDENAS ROMERO, J. F. "Educación para la paz. De la Constitución de 1991 a la Cátedra de la Paz." *En Novum Jus: Revista Especializada en Sociología Jurídica y Política*, Vol. 11, No. 1 (2017): pp. 103-127. Disponible en: <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2017.11.1.4>.
- CASCÓN SORIANO, P. *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Cátedra Unesco sobre paz y derechos humanos, Universidad Autónoma de Barcelona., 2001.
- CASTILLEJO CUÉLLAR, A. "Entre los intersticios de las palabras: memoria, posguerra y educación para la paz en la Sudáfrica contemporánea." *En Estudios de Asia y África*, Vol. 41, No. 1 (2006): pp. 11-46. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/237667898_Entre_los_intersticios_de_las_palabras_memoria_posguerra_y_educacion_para_la_paz_en_la_Sudafrica_contemporanea.
- CASTILLO AGUILAR, R. "Repensando otras formas de educar: hacia la construcción de una formación docente crítica, decolonial e incluyente", en *La Formación de docente en América Latina: perspectivas, enfoques y Concepciones críticas*. Editado por Torres Hernández, Rosa María y Lozano Flórez, Daniel. pp. 82-105. Chiapas: CLACSO, 2019. Disponible en: <https://bit.ly/3rcutPJ>.
- CASTRO L., S. L., SÁNCHEZ C., M. I., y SÁNCHEZ R., J. H. "El rol del profesorado en el manejo de la violencia escolar." *En Via Inveniendi et Iudicandi*, Vol. 9, No. 1 (2014): pp. 51-73. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6132904>.
- CERAC. "Datos del conflicto armado 2017", 2017, consultado marzo 16, 2020. <http://www.cerac.org.co/es/recursos/datosconflictoscolombia/>.
- CHACÓN CORZO, C. T. "Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés." *En Acción Pedagógica*, No. 15 (2006): pp. 44-54. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968869>.
- CHAUX TORRES, E. y VELÁSQUEZ NIÑO, A. "Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones." *En Revista Colombiana de Educación*, No. 55 (2008): pp. 14-37. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/01203916.7569>
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7569>.
- CNMH - CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA. *Los caminos de la memoria histórica*. Bogotá: CNMH, 2015. Disponible en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/pdf/los-caminos-de-la-memoria-historica.pdf>.

- CNMH - CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA. *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013a. Consultado Jul 27, 2020. Disponible en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/descargas.html>.
- CNMH - CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA. *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Resumen*. Bogotá: Pro-Off Set, 2013b. Disponible en: <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/resumen-ejecutivo-basta-ya.pdf>.
- COMINS MINGOL, I. "Retos epistemológico-normativos de la investigación para la paz." *En Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 11, No. 2 (2018): pp. 143-160. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/8388>.
- COMINS MINGOL, I., PARIS ALBERT, S., y MARTÍNEZ GUZMÁN, V. "Hacer las paces imperfectas: entre el reconocimiento y el cuidado", en *Los habitus de la paz: Teorías y prácticas de la paz imperfecta*. Editado por Muñoz, F. A. y Bolaños Carmona, J. pp. 95-122. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2011.
- Congreso de la República de Colombia. *Ley 1620 - Ley de Convivencia Escolar*, (2013): Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>.
- Congreso de la República de Colombia. *Ley 715 del 2001*, (2001): Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf.
- Congreso de la República de Colombia. *Ley General de Educación (Ley 115)*, (1994): Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- Constitución Política de Colombia. *Gaceta Constitucional No. 116*, (1991): Recuperado de <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/3761/>.
- Constitución Política de Colombia. *1886*. (Agosto 5, 1886, Colombia). Recuperado de: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1826862>.
- CUENCA RIVAS, V. "Educación para la paz: cuestiones y retos para la Escuela." *En Revista Paideia Surcolombiana*, Vol. 2, No. 19 (2014): pp. 85-88. Disponible en: <https://doi.org/10.25054/01240307.1169>.
- DANE. *Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° grados de Bogotá*. Bogotá: Boletín de Prensa, 2011.

Disponible en:
https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/presentacion_ConvivenciaEscolar_2011.pdf.

DAY, C. *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea Editores, 2005.

DE KLERK, E. "La transición negociada de Sudáfrica", en *Haciendo propio el proceso: La participación ciudadana en los procesos de paz*. Editado por Barnes, Catherine. pp. 17-23. Biskaia: Gernika Gogoratz, Documento No. 15, 2004.

DE PABLO, S. "Lengua e identidad nacional en el País Vasco: Del franquismo a la democracia", en *Le discours sur les langues d'Espagne. El discurso sobre las lenguas españolas, 1978-2008*. Editado por LAGARDE, Christian. pp. 53-64. Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan, 2010.

DEAS, M. *Intercambios violentos: Reflexiones sobre la violencia política en Colombia*. Bogotá: Taurus, 1999a.

DEAS, M. "Narcotráfico y terrorismo: Otras formas de violencia." *En Revista Credencial (Historia)*, No. 119 (1999): pp. 12-26.

DEAS, M. *Reconocer la guerra para construir la paz*. Barcelona/Bogotá: Cerec, 1999b.

DEAS, M. *Dos ensayos especulativos sobre la violencia en Colombia*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, 1995.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO. *Vigésimo Quinto Informe del Defensor del Pueblo de Colombia al Congreso de la República*. Bogotá: Imprenta Nacional, 2017. Consultado 27/05/2020. Disponible en:
<https://www.defensoria.gov.co/public/pdf/XXV-Informe-del-Defensor-del-Pueblo-al-Congreso.pdf>.

DEL REY, A. y SÁNCHEZ-PRAGA, J. "Crítica de la educación por competencias." *En Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, No. 15 (2011): pp. 233-246. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5968512.pdf>.

DELGADO BLANCO, A. "El enfoque de las capacidades. Algunos elementos para su análisis." *En Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología*, Vol. 26, No. 2 (2017): pp. 201-217. Disponible en:
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/22817>.

DELGADO SALAZAR, R., ARIAS CAMPOS, R. L., LARA SALCEDO, L. M., *et al.* *Educación para la paz: Fundamentos para la implementación de la Cátedra de la Paz*.

- Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2019. Disponible en: <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/44305>.
- DELORS, J., In'am Al Mufti, Isao Amagi, et al. *La educación encierra un tesoro*. [Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI]. Madrid: Ediciones Santillana/UNESCO, 1996.
- DEWEY, J. *Mi credo pedagógico*. León: Universidad de León, 1997.
- DEWEY, J. *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Paidós, 1961.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. "Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla." *En Revista Iberoamericana de Educación*, 2005, pp. 17-47. doi:10.35362/rie370838.
- DIAZGRANADOS, S., GONZÁLEZ, C., y JARAMILLO, R. "Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del distrito." *En Revista de Estudios Sociales*, No. 23 (2006): pp. 45-55. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.7440/res23.2006.04>.
- DURÁN RIVERA, M. *"Construcción de identidades laborales de académicos de universidades privadas del Consejo de Rectores en el actual contexto chileno, a partir de sus producciones narrativas."* Tesis Doctoral, Universidad de Chile, 2016. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/167730>.
- El Tiempo. "CICR lanza advertencia por reconfiguración de actores armados." *El Tiempo*, marzo 9, 2017. <https://www.eltiempo.com/justicia/conflicto-y-narcotrafico/cicr-advierte-por-reconfiguracion-de-actores-armados-en-colombia-66056>.
- ELIAS, N. *Conocimiento y poder*. Madrid: La Piqueta, 1994.
- ELIAS, N. *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península, 1990.
- ESPINOSA GÓMEZ, D. R. "Latidos sentipensantes de un maestro como forma de resistencia a la calidad de la educación." *En Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, Vol. 1, No. 2 (2020): pp. 291-313. Disponible en: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8510>.
- ESPINOSA GÓMEZ, D. R. "La escuela no es una empresa, ni la educación un negocio." *En Praxis Pedagógica*, Vol. 17, No. 21 (2017): pp. 65-78. Disponible en: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.17.21.2017.65-78>.
- ESTEVE, J. M. *El malestar docente*. Barcelona: Paidós, 1994.
- ETXEBERRÍA, X. *La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas*. Madrid: Catarata, 2013.

- ETXEBERRÍA, X. *La educación para la paz vertebrada por las víctimas*. Escuela de Paz 21. Bilbao: Bakeaz, 2009.
- ETXEBERRIA, X. *La educación para la paz vertebrada por las víctimas*. Escuela de Paz 21. Bilbao: Barkeaz, 2009. Disponible en: <https://www.arovite.com/documentos/EP21.pdf>.
- ETXEBERRIA, X. "La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz", en *El papel de la investigación para la paz ante la violencia en el País Vasco*. Editado por Jares, Xesús, Ugarte, Josu, Mancisidor, Mikel y Oianguren, María, (coords.). pp. 59-70. Bilbao: Bakeaz - Gernika Gogoratuz, 2006. Disponible en: <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG08-completo.pdf>.
- ETXEBERRIA, X. *La educación para la paz ante la violencia de ETA*. Bilbao: Bakeaz, 2003. Disponible en: <https://www.arovite.com/documentos/SG12.pdf>.
- ETXEBERRIA, X. *La noviolencia en el ámbito educativo*. Cuadernos Bakeaz No. 37. Bilbao: Bakeaz, 2000. Disponible en: https://www.arovite.com/documentos/CB37_maqueta_PDF.pdf.
- ETXEBERRIA, X. *La educación ante la violencia en el País Vasco*. Cuadernos Bakeaz No. 31. Bilbao: Bakeaz, 1999. Disponible en: https://www.arovite.com/documentos/CB31_maqueta_PDF.pdf.
- ETXEBERRIA, X. *Sobre la tolerancia y lo intolerante*. Cuadernos Bakeaz No. 4. Bilbao: Bakeaz, 1994. Disponible en: <https://www.arovite.com/documentos/CB04.pdf>.
- FECODE. *La Vida por Educar, crímenes de lesa humanidad de persecución y exterminio contra maestras y maestros sindicalistas, miembros de Fecode, entre 1986 y 2010*, 2019. Consultado 27/04/2020. Disponible en: <https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2020/LavidaporEducar.pdf>.
- FERNÁNDEZ DROGUETT, R. "Investigación cualitativa y psicología social crítica en el Chile actual: conocimientos situados y acción política." *En Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 7, No. 4, art. 38 (2006): pp. 52 párrafos. Disponible en: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/163>.
- FERNÁNDEZ SOLA, S. *Actitudes y comportamientos hacia la educación para la paz de Euskadi*. Escuela de Paz 2. Bilbao: Barkeaz, 2004. Disponible en: https://www.arovite.com/documentos/EP02_maqueta.pdf.
- FERNANDEZ, J. M. "La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica." *En Cuadernos de Trabajo Social*, Vol. 18, (2005): pp. 7-

31. Disponible en:
<http://www.enlinea.cij.gob.mx/Cursos/Hospitalizacion/pdf/PierreBourdieu.pdf>.
- FERNÁNDEZ-HERRERIA, A. "Violencia estructural y currículo orientado a la Educación para la Paz." *En Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, No. 22 (1995): pp. 21-38. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117851>.
- FERNÁNDEZ-HERRERIA, A. y LÓPEZ-LÓPEZ, M. d. C. "Educar para la paz: Necesidad de un cambio epistemológico." *En Convergencia*, Vol. 21, No. 64 (abril, 2014): pp. 117-142. Disponible en:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-14352014000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es.
- FERRATER MORA, F. "Husserl, Edmund", en *Diccionario de Filosofía*. Editado por FERRATER MORA, F. Vol. 2, pp. 1712-1719. Barcelona: Círculo de Lectores, 2001.
- FERRIERE, A. *La educación autónoma: arte de formar ciudadanos para la nación y para la humanidad*. Madrid: Ed. Francisco Beltrán, 1921.
- FISAS ARMENGOL, V. *Anuario 2008 de Procesos de Paz. Escuela de Cultura de Palau*. Escola de Cultura de Pau, UAB ed. Barcelona: Icaria editorial, 2008. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/anupropaz/anupropaz_a2008.pdf.
- FISAS ARMENGOL, V. *ANUARIO 2007 DE PROCESOS DE PAZ*. Escola de Cultura de Pau, UAB ed. Barcelona: Icaria editorial, 2007. Disponible en: <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Anuario%20de%20procesos%20de%20paz%202007.pdf>.
- FISAS ARMENGOL, V. *La paz es posible, una agenda para la paz del siglo XIX*. Barcelona: Plaza & Janés Editores, 2002.
- FISAS ARMENGOL, V. *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria/UNESCO, 1998. Disponible en:
https://escolapau.uab.cat/img/programas/cultura/una_cpaz.pdf.
- FISAS ARMENGOL, V. *Introducción al estudio de la paz y los conflictos*. Barcelona: Lerna, 1987.
- FISAS ARMENGOL, V. *El proceso de paz en el País Vasco*. QUADERNS DE CONSTRUCCIÓ DE PAU N° 16. Barcelona: Escola de Cultura de pau, 2010. Disponible en: https://escolapau.uab.cat/img/qcp/procesos_paz_pais_vasco.pdf.

- FONNEGRA OSORIO, C. P. "Martha Nussbaum: la relación entre literatura y filosofía desde una perspectiva aristotélica." *En Katharsis*, No. 16 (2013): pp. 245-265.
- FORERO-LONDOÑO, O. F. "La violencia escolar como régimen de visibilidad." *En Magis - Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 4, No. 8 - Edición especial: La violencia en las escuelas (2011): pp. 399-413. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/issue/view/356>.
- FOUCAULT, M. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1992.
- FRASER, H. "Doing Narrative Research: Analysing Personal Stories Line by Line." *En Qualitative Social Work*, Vol. 3, No. 3 (2004): pp. 179-201. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1177/1473325004043383>.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata S.L., 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la Esperanza*. 6ª ed. México: Siglo XXI Editores, 2005.
- FREIRE, P. *La Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI, 1986.
- FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1970.
- FUENTETAJA RUBIO, P. y GALVACHE VALERO, F. "Los antecedentes del conflicto de Irlanda del Norte", en *Documentos de Seguridad y Defensa*, No. 12. Editado por Centro Superior de Estudios de la Defensa Nacional. pp. 6-16. Madrid: Ministerio de Defensa, 2007.
- FUNDACIÓN COMPARTIR. *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Panamericana, 2014.
- FUNDACIÓN PAZ Y RECONCILIACIÓN – PARES. *Cómo va la Paz*, 2018. Consultado marzo 16, 2020. Disponible en: <https://pares.com.co/wp-content/uploads/2018/06/INFORME-FINAL-2018-ilovepdf-compressed.pdf>.
- FUNDACIÓN PROSERVANDA. "Análisis de incapacidades 2017, 2018 y 2019", 2019, consultado Diciembre 17, 2020. https://fecode.edu.co/images/comunicados/2019/día_e_2019/3369.pdf.
- FUNES LAPPONI, S. "Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia." *En Contextos Educativos. Revista de Educación*, Vol. 0, No. 3 (2000): pp. 91-106. Disponible en: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/466>.
- GALÁN, I. *Teorías del arte desde el siglo XXI*. Oviedo, España: Sapere Aude, 2017.

- GALINDO, A., AYALA, I. P., HERNÁNDEZ, J. D., PEÑUELA, M., y PÉREZ, T. *Formar en Cultura de Paz. Herramientas para el docente*. Bogotá: Editorial Magisterio, 2018.
- GALTUNG, J. "Violencia, Paz e Investigación sobre la paz", en *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*. Editado por GALTUNG, J. y PINA, V. Madrid: Tecnos, 1995.
- GALTUNG, J. "Violence, peace and peace research." *En Journal of Peace Research*, Vol. 6, No. 3 (1969): pp. 167-191. Disponible en: www.jstor.org/stable/422690.
- GALTUNG, J. *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz, 2003a.
- GALTUNG, J. *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. México: Transcend – Quimera, 2003b.
- GALTUNG, J. *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*. Madrid: Tecnos, 1995.
- GALTUNG, J. *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz, 2003.
- GANDARIAS GOIKOETXEA, I. y GARCÍA FERNÁNDEZ, N. "Producciones narrativas: una propuesta metodológica para la investigación feminista", Capítulo 5, en *Otras Formas De (re)conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Editado por Irantzu Mendia Azkue, Marta Luxán, Matxalen Legarreta, Gloria Guzmán, Iker Zirion y Jokin Azpiazu Carballo. pp. 97-110. Bilbao: Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea, 2014. Disponible en: https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/269/Otras_formas_de_reconocer.pdf?1488539836.
- GARCÍA DE QUEVEDO, B. "De la cuestión al conflicto vasco." *En Cuadernos de pensamiento político - FAES*, No. 37 (2013): pp. 37-56. Disponible en: https://fundacionfaes.org/file_upload/publication/pdf/20130423224507de-la-cuestion-al-conflicto-vasco.pdf.
- GARCÍA SÁNCHEZ, B. "Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar." *En Revista Colombiana de Educación*, No. 55 (2008): pp. 108-124. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7573>.
- GARCÍA, M., ESPINOSA, J., JIMÉNEZ, F., y PARRA, J. *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, DeJusticia, 2013.

- GARCÍA, N. y MONTENEGRO, M. "Re/pensar las Producciones Narrativas como propuesta metodológica feminista." *En Athenea Digital*, Vol. 14, No. 4 (2014): pp. 63-88. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1361>.
- GENOVES, S. *El hombre entre la guerra y la paz*. Barcelona: Labor, 1971.
- GIL, M. "El cultivo de las humanidades y las emociones: reflexiones en torno a la educación moral y política." *En Pensamiento. Revista De Investigación E Información Filosófica*, Vol. 72, No. 274 (2016): pp. 1141-1156. Disponible en: <https://doi.org/10.14422/pen.v72.i274.y2016.004>.
- GIPUZKO, B. B. "Respuesta del PNV al documento CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y DESLEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA presentado por el Gobierno Vasco", abril 16, 2010, consultado Junio 16, 2021. <https://www.gipuzko.eus/es/noticias/23623/respuesta-del-pnv-documento-convivencia>.
- GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1990.
- GOBIERNO VASCO. *Compilación de documentos generados por el Gobierno Vasco en la Legislatura 2017-2020 en materia de derechos humanos y convivencia: 6. Educación*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco: Secretaría General de Derechos Humanos, Convivencia y Cooperación, 2020. Disponible en: https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/sgpyc_compilacion_2017_2020/es_def/adjuntos/6-educacion.pdf.
- GOBIERNO VASCO. *Plan de Convivencia y Derechos Humanos 2017-2020: Un objetivo de encuentro social, la opción por la empatía*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco, Secretaría General de Derechos Humanos, Convivencia y Cooperación, 2017a. Disponible en: https://www.euskadi.eus/contenidos/plan_gubernamental/01_planest_xileg/es_def/adjuntos/Plan%20de%20Convivencia.%20Remisi%C3%B3n%20Parlamento.pdf.
- GOBIERNO VASCO. *Programa Complementario de Educación en Derechos Humanos, Convivencia y Cooperación 2017-200*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco, Secretaría General de Derechos Humanos, Convivencia y Cooperación, 2017b. Disponible en: https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/documentos_paz_convivencia/es_def/adjuntos/3-Programa-de-educacion-2017-20.pdf.
- GOBIERNO VASCO. *Bases y proyectos del Plan de Paz y Convivencia 2013-16 en el ámbito educativo*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco, 2014. Disponible en: <https://www.eskolabakegune.euskadi.eus/es/web/eskolabakegune/bases-y-proyectos-del-plan-de-paz-y-convivencia-2013-16-en-el-ambito-educativo>.

- GOBIERNO VASCO. *Plan de Paz y Convivencia 2013-16: Un objetivo de encuentro social*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco, Secretaría General para la Paz y la Convivencia, 2013. Disponible en: https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/3814/Propuesta_del_Plan_de_Paz_y_Convivencia.pdf?1385119634.
- GOBIERNO VASCO. *Convivencia democrática y deslegitimación de la violencia (2010-2011): Reformulación del Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (2008 – 2011)*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco, 2010. Disponible en: https://www.euskadi.eus/contenidos/plan_gubernamental/plan_02/es_plan_02/adjuntos/Plan_Convivencia.pdf.
- GOBIERNO VASCO. *Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (2008-2011)*. Donostia, San Sebastián: Gobierno Vasco, 2007. Disponible en: https://www.euskadi.eus/web01-a2aznsep/es/k75aWebPublicacionesWar/k75aObtenerPublicacionDigitalServlet?R01HNoPortal=true&N_LIBR=040155&N_EDIC=0001&C_IDIOM=es&FORMATO=.pdf.
- GOBIERNO VASCO. *Educación para la convivencia y la paz en el ámbito de la educación no formal en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Donostia - San Sebastián: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia – Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2004a. Disponible en: https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_convivencia/es_def/adjuntos/600000c_educacion_convivencia_paz_c.pdf.
- GOBIERNO VASCO. *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la CAPV*. Donostia-San Sebastián: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia – Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2004b. Disponible en: https://www.berrigasteiz.com/site_argitalpenak/docs/600_convivencia/6002004004c_Pub_EJ_bizikidetza_pakea_eae_c.pdf.
- GOBIERNO VASCO. *Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca*, (1993): Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2012/02/10/pdfs/BOE-A-2012-2008.pdf>.
- GÓMEZ ARÉVALO, A. P. "Teoría de la Educación para la Paz en América Latina." *En Academicus. Revista de Ciencias de la Educación*, Vol. 1, No. 3 (2013): pp. 6-19. Disponible en: https://www.academia.edu/7544170/Teor%C3%ADa_de_la_Educaci%C3%B3n_para_la_Paz_en_Am%C3%A9rica_Latina.
- GÓMEZ BARRIGA, J. C. "La educación para la paz: contribuciones para un estado del arte ." *En Revista Cambios y Permanencias*, Vol. 10, No. 1 (2019): pp. 500-539.

Disponible en:
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/9716/9809>.

GÓMEZ-RESTREPO, C., PADILLA M., A., RODRÍGUEZ, V., *et al.* "Influencia de la violencia en el medio escolar y en sus docentes: estudio en una localidad de Bogotá, Colombia." *En Revista Colombiana de Psiquiatría*, Vol. 39, No. 1 (2010): pp. 22-44. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80615449004>.

GÓNGORA TORRES, M. y PÉREZ SALAZAR, B. "Incivildades entre escolares en Bogotá: ¿trastornos del comportamiento o comportamiento social estratégico?." *En Revista Colombiana de Educación*, No. 55 (2008): pp. 84-107. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/01203916.7572>
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7572>.

GONZÁLEZ APARICIO, C. J. "De la violencia de ETA al terrorismo de España: Análisis de los comunicados de ETA." Trabajo fin de Máster, Universidad de Chile, 2017. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/151526>.

GONZÁLEZ, M. I. "La violencia y la enseñanza de la historia nacional en el escenario institucional colombiano (1948-2006)." *En Revista Páginas de Educación*, Vol. 8, No. 1 (2015): pp. 111-129. Disponible en: <https://revistas.uca.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/498>.

GRASA, R. "Evolución de la Educación para la Paz. La centralidad del conflicto para la agenda del siglo XXI." 2000a, pp. 52-56.

GRASA, R. "Evolución de la Educación para la Paz. La centralidad del conflicto para la agenda del siglo XXI." *En Revista Cuadernos de Pedagogía*, No. 287 (2000b): pp. 52-56. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2000/164415/cuaped_a2000m1n287p52.pdf.

GROS ESPIELL, H. "La implementación internacional del Derecho Humano a la Paz." *En Diálogo Unesco*, No. 21 (1997).

GUICHOT-REINA, V. "El «Enfoque de las Capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista." *En Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Vol. 27, No. 2 (2015): pp. 45-70. doi:10.14201/teoredu20152724570.

GUZMÁN CAMPOS, G. *La violencia en Colombia: Estudio de un proceso social*. Tomo 1. Bogotá: Tercer Mundo, 1962.

GUZMÁN CAMPOS, G., UMAÑA LUNA, E., y FALS BORDA, O. *La violencia en Colombia: Estudio de un proceso social*. Tomo 2. Bogotá: Carlos Valencia Editores, 1980.

- HARAWAY, D. "Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/bles (trad. de E. Casado)." *En Política y Sociedad*, No. 30 (1999): pp. 121-163.
- HARAWAY, D. *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1991.
- HARAWAY, D. "Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial", en *Ciencia, Cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Editado por Donna Haraway. pp. 313-345. Madrid: Ediciones Cátedra, 1991.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. "Estrategias de cambio y mejora en educación cauterizada por su relevancia y difusión y continuidad en el tiempo." *En Revista de Educación*, No. 339 (2006): pp. 43-58. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057197>.
- HEFFERMEHL, F. S. *Construir la paz*. Barcelona: Icaria, 2003.
- HEIDEGGER, M. *El ser y el tiempo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1971.
- HERNÁNDEZ DELGADO, E. "*Empoderamiento pacifista de experiencias comunitarias locales en Colombia (1971-2013)*." Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2014. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/34683>.
- HERNÁNDEZ DELGADO, E. "Resistencias para la Paz en Colombia. Experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinas." *En Revista de Paz y Conflictos*, No. 2 (2009): pp. 117-135. Disponible en: https://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n2_2009_dea2.pdf.
- HERNÁNDEZ DELGADO, E. *Resistencia civil artesana de paz: experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinas*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, 2004.
- HERNÁNDEZ, F. "Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil", en *Los contenidos. Una reflexión necesaria*. Editado por José Gimeno Sacristán. pp. 125-137. Madrid: Morata, 2015.
- HERRERA, M. y PERTUZ, C. "Cuento para no olvidar. Aportes a la Cátedra de la Paz desde el estudio de la violencia política y la narrativa testimonial", en *Bitácora para la Cátedra de la Paz*. Editado por Piedad Ortega Valencia. pp. 187-218. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2016.
- HERRERO RICO, S. "*La Educación para la Paz desde la Filosofía para la Paz: El Enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)*." Tesis doctoral, Universitat Jaume I, 2012. Disponible en: <https://bit.ly/32Dw32R>.

- HICKS, D. *Educación para la paz*. Madrid: Morata, 1993.
- HOBBS, T. *Leviatán: o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. México: FCE - Fondo de Cultura Económica, 2017.
- HONNETH, A. *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta, 2011.
- HONNETH, A. *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.
- HONNETH, A. *Patologías de la razón: historia y actualidad de la teoría crítica*. Buenos Aires: Katz Editores, 2009.
- HONNETH, A. *Reificación: Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz Editores, 2007.
- HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Grijalbo, 1997.
- HUAMAN, M. A. *Claves para la deconstrucción*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2006. Disponible en: https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/libros/Literatura/Lect_teoría_lit_II/claves.pdf.
- INTXAURBE, J. R. "Afrontar lo irreparable: hacia la convivencia social armónica mediante una justicia sensible a la restauración del daño causado a las víctimas", en *Hacia la reconciliación: una mirada compartida entre el País Vasco y Colombia*. Editado por Feliz Arrieta y Grace Boffey. pp. 142-172. Madrid: Editorial Catarata, 2020.
- JARAMILLO MARÍN, J. "Expertos y comisiones de estudio sobre la violencia en Colombia." *En Revista de Estudios Políticos*, No. 39 - Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia (2011): pp. 231-258. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/11762/20779266>.
- JARES, X. "Vivir a democracia nas aulas [Entrevista]." *En Eduga: Revista Galega do Ensino*, No. 51 (2007): pp. 46-51. Disponible en: <http://www.edu.xunta.es/ftpserver/portal/DXPL/revistagalega/rge51/Edu51.htm>.
- JARES, X. "El papel de la investigación y la educación para la paz ante la violencia terrorista: La respuesta educativa en el País Vasco", en *El papel de la investigación para la paz ante la violencia en el País Vasco*. Editado por Jares, Xesús, Ugarte, Josu, Mancisidor, Mikel y Oianguren, María, (coords.). pp. 25-47. Bilbao: Bakeaz, 2006a.

- JARES, X. *Pedagogía de la Convivencia*. Barcelona: Graó, 2006b.
- JARES, X. *La educación para la convivencia como proceso de alfabetización en conflictos*. Escuela de Paz 1. Bilbao: Bakeaz, 2004a. Disponible en: https://www.arovite.com/documentos/EP01_maqueta.pdf.
- JARES, X. *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Bakeaz, 2004b.
- JARES, X. *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular, 1999.
- JARES, X. *Educación y derechos humanos*. Cuadernos Bakeaz 29. Bilbao: Bakeaz, 1998a. Disponible en: <https://hemerotecate.fe.ccoo.es/assets/20000520.pdf>.
- JARES, X. *Educación para la paz después del 11/09/01*. Cuadernos Bakeaz 49. Bilbao: , Bakeaz, 1998b. Disponible en: <https://hemerotecate.fe.ccoo.es/assets/20020933.pdf>.
- JARES, X. *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*. Cuadernos Bakeaz 8. Bilbao: Bakeaz, 1995. Disponible en: <http://www.aebarbiana.org/wp-content/uploads/2010/03/Los-sustratos-te%C3%B3ricos-de-la-Educaci%C3%B3n-para-la-Paz.pdf>.
- JARES, X. R. "Aprender a convivir." *En Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, No. 44 (2002): pp. 79-92. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=249633>.
- JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Evolución humana y paz. Una aproximación desde la teoría y la práctica." *En Vínculos de Historia*, Vol. 0, No. 7 (/06/08, 2018): pp. 15-36. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/56602>.
- JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Pax homínida. Una aproximación imperfecta a la evolución humana", en *Los habitus de la paz: Teorías y prácticas de la paz imperfecta*. Editado por Muñoz, F. A. y Bolaños Carmona, J. pp. 65-93. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2011.
- JIMÉNEZ BECERRA, A., INFANTE ACEVEDO, R., y CORTÉS SALCEDO, A. "Un ejercicio de estado del arte de la temática sobre Escuela, memoria y conflicto", en *Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Editado por Raúl Infante Acevedo, Absalón Jiménez Becerra y Amanda Cortés Salcedo (Compiladores). pp. 17-37. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2012.
- JIMÉNEZ, F. y GONZÁLEZ, A. *Colombia: un mosaico de conflictos y violencias para transformar*. España: Editorial Dykinson, 2013.

- JIMÉNEZ, J., COMINS, I., UBRIC, P., *et al.* "Paces Imperfectas ante un mundo diversos y plural." *En Filosofías y praxis de la paz*, (2013): pp. 59-120.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós Educador, 1999.
- JONES, T. "Implementing Community Peace and Safety Networks in South Africa." *En Theory Into Practice*, Vol. 44, No. 4 (2005): pp. 345-354. Disponible en: www.jstor.org/stable/3496978.
- Kondaira.net. "HISTORIA DEL PAIS VASCO Y DEL EUSKARA", consultado diciembre 10, 2020. <http://www.kondaira.net/esp/index.html>.
- KRAUSE, K. C. F. *Ideal de la humanidad para la vida / C. Chr. F. Krause; con introducción y comentarios por Julián Sanz del Río*. Editado por Sanz del Río, Julián. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcd2r6>.
- KROPOTKIN, P. *La ayuda mutua*. Biblioteca Básica del Pensamiento Revolucionario. 1st ed. Caracas - Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamérica C.A., 2009. Disponible en: <https://abenzaide.files.wordpress.com/2014/08/la-ayuda-mutua.pdf>.
- LEDERACH, J. P. *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bilbao: Gernika, 2007.
- LEDERACH, J. P. *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la Paz*. Madrid: Catarata, 2000.
- LIZARRALDE JARAMILLO, M. "Maestros en zona de conflicto." *En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 1, No. 2 (2003): pp. 79-114.
- LLAMAZARES FERNÁNDEZ, D. *Libertad de conciencia y laicidad en las instituciones y servicios públicos (Pacto para la convivencia; 1)*. Madrid: Dykinson, 2005.
- LLANOS, C. "La huella de los líderes: Adiós a "papá semillas"", 23 de junio, 2020, consultado julio 31, 2020. <https://www.cinep.org.co/Home2/component/k2/806-la-huella-de-los-lideres-adios-a-papa-semillas.html>.
- LLORENTE, M. V. "De la guerra a la paz: seguridad y estabilización de Colombia." *En Controlando el territorio y construyendo seguridad y justicia en el posconflicto colombiano. Edición especial de los Diálogos por la Seguridad Ciudadana*, No. Artículo Estratégico 24 (diciembre, 2016): pp. 2-5. Disponible en: <http://cdn.ideaspaz.org/media/website/document/58b7461dc6c6d.pdf>.

- LONDOÑO BOTERO, R., SÁENZ OBREGÓN, J., ARIZA, V., y AGUIRRE, M. *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. 1st ed. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2011. Disponible en: <https://bit.ly/3E0QqVl>.
- LONDOÑO CALERO, S. L. "Un camino y múltiples recorridos en la educación para la paz en Colombia ", en *Hacia la reconciliación: Una mirada compartida entre el País Vasco y Colombia*. Editado por Félix Arrieta y Grace Boffey (eds.). pp. 218-237. Madrid: Ediciones Catarata, 2020.
- LÓPEZ CALVA, J. M. "Educación y formación para la democracia desde las aportaciones teóricas de Nussbaum y Morin." *En Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, Vol. 7, No. 12 (2016): pp. 1-18. doi:<https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.260>.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, M. "El poder de la no violencia", en *Poder social. Algunas posibilidades en Colombia*. Editado por Cante, F. pp. 172-209. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2007.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, M. *Política sin Violencia. La No violencia como humanización de la política*. Bogotá: UNIMINUTO, 2006.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, M. *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Granada: Editorial Universidad de Granada/Junta de Andalucía, 2004.
- LÓPEZ RAMÍREZ, O. "El paradigma de la complejidad en Edgar Morin." *En Revista del Departamento de Ciencias, Universidad Nacional sede Manizales*, (1998): pp. 98-114. Disponible en: <http://bdigital.unal.edu.co/11086/1/01235591.1998.pdf>.
- LUCIO GIL, R. "Violencia simbólica y formación docente transformadora: P. Freire y la pedagogía del oprimido", en *La Formación de docente en América Latina: perspectivas, enfoques y Concepciones críticas*. Editado por Torres Hernández, Rosa María y Lozano Flórez, Daniel. pp. 211-242. Chiapas: CLACSO, 2019.
- LUZURIAGA, L. *La pedagogía de John Dewey*. Buenos Aires: Losada, 1959.
- MARDONES, J. M. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Anthropos, 1991.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, V. "Filosofía e investigación para la paz." *En Tiempo de paz*, No. 78 (2005): pp. 77-90. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2375723>.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 2005.

- MARTÍNEZ GUZMÁN, V. "Voz 'Paz Positiva'", en *Enciclopedia de paz y conflictos*. Editado por López, Mario. Vol. II, pp. 916-919. Granada: Universidad de Granada, 2004.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, V. *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria, 2001.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, V. "Saber Hacer las Paces. Epistemologías de los Estudios para la Paz." *En Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 7, No. 23 (2000): pp. 49-96. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/105/10502303.pdf>.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, V., COMINS MINGOL, I., y PARÍS ALBERT, S. "La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz." *En Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, No. especial Fronteras de las ciencias sociales desde Iberoamérica (2009): pp. 91-114. Disponible en: <https://bit.ly/3xs23Cr>.
- MARTÍNEZ-GUZMÁN, A. y MONTENEGRO, M. "La producción de narrativas como herramienta de investigación y acción sobre el dispositivo de sexo/género: Construyendo nuevos relatos." *En Cuadernos de Psicología*, Vol. 16, No. 1 (2014): pp. 111-125. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1206>.
- MARX, C. y ENGELS, F. *Obras escogidas en tres tomos*. Instituto de Marxismo-Leninismo adjunto al Comité Central del Partido Comunista de la Unión Soviética ed. Vol. 1st. Moscú: Editorial Progreso, 1973.
- MATURANA, H. *Amor y juego*. Santiago de Chile: J.C. Saez, editores, 2003.
- MATURANA, H. *El sentido de la humano*. Santiago de Chile: Dolmen, 1991.
- MATURANA, H. y VARELA, F. *De máquinas y seres vivos*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1995.
- MAX-NEEF, M., ELIZALDE, A., y HOPENHAYN, M. *Desarrollo a escala humana*. Uruguay: Nordan Comunidad, 1993.
- MAYOR ZARAGOZA, F. *La nueva página*. Barcelona/París: Círculo de Lectores/UNESCO, 1994.
- MCCARTNEY, C. *Haciendo balance. El proceso de paz de Irlanda del Norte*, Documento No. 11. Bilbao: Gernika Gogoratuz, 2001. Disponible en: <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-11-haciendo-balance-proceso-paz-irlanda-norte.pdf>.
- MEDINA GALLEGO, C. "Escuela y violencia: una reflexión desde la cotidianidad escolar." *En Educación y cultura*, No. 24 (1991): pp. 32-38. Disponible en:

http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2024.pdf.

MEN, Ministerio de Educación Nacional. *Política educativa para la formación escolar en la convivencia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, s.f. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf.

MENDIETA IZQUIERDO, G. "Informantes y muestreo en investigación cualitativa." *En Investigaciones Andina*, Vol. 17, No. 30 (2015): pp. 1148-1150. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2390/239035878001>.

MERCHÁN DÍAZ, J. "La pedagogía en la Ley de Víctimas y en los postacuerdos de paz", en *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz*. Editado por Piedad Ortega Valencia. pp. 115-134. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2016.

MESA, M. "Sociedad civil y construcción de paz: una agenda inconclusa." *En Pensamiento Propio*, No. 28 (2008): pp. 137-163. Disponible en: <http://www.ceipaz.org/images/contenido/Construccionpaz.Pensamientopropio.pdf>.

MÍNGUEZ ALCAIDE, X., SÁEZ DE HEREDIA, R., y SÁNCHEZ DE MIGUEL, M. "La Paz en el País Vasco. Una interpretación desde los significados sociales." *En Revista de Paz y Conflictos*, No. 7 (2014): pp. 53-77. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205031399003>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Orientaciones Generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos Educativos de Preescolar, Básica y Media de Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2018.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Resolución 15683 de 2016*, (2016): Recuperado de http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/resolucion_15683.PDF.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Decreto 1038, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. (2015): Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Ley 1732 por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. (2014): Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DE%20L%20001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>.

- Ministerio de Educación Nacional. *Política educativa para la formación escolar en la convivencia*. Colombia: M.E.N., 2010. Disponible en: https://www.academia.edu/33306323/POLITICA_EDUCATIVA_PARA_LA_FORMACION_EN_LA_CONVIVENCIA_ESCOLAR.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Plan Decenal de Educación 2006-2016: Pacto social por la educación*. Colombia: M.E.N., 2006a. Disponible en: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/investigacion/pluginfile.php/2011/mod_resource/content/0/ARCHIVOS_2010/PDF/Plan_Nacional_Decenal_de_Educacion_2006-2016.pdf.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Resolución 4434 de 2006*, (2006b): Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-105282_archivo_pdf.pdf.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Decreto 1278. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*, (2002): Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Pedagogía del Plan Decenal de Educación*. Colombia: M.E.N., 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Decreto 1002*, (1984): Recuperado de https://normograma.info/men/docs/decreto_1002_1984.htm.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *DECRETO 2277. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*, (1979): Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1216#:~:text=El%20presente%20Decreto%20establece%20el,que%20se%20regir%C3%A1%20por%20normas>.
- MOLINER, M. *Diccionario de uso del español*. España: Gredos, 2016.
- MONTENEGRO, M. y PUJOL, J. "Producciones narrativas: una propuesta teórico-práctica para la investigación narrativa", en *Coloquios de investigación cualitativa. Desafíos en la investigación como relación social*. Editado por Horacio Luis Paulín y Maite Rodigou Nocetti. pp. 15-42. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2013. Disponible en: https://www.freelists.org/archives/co_inspiracion/05-2014/pdfW8K9Q0quwL.pdf.
- MONTESORI, M. *El método de la pedagogía científica*, (1909). Traducido por L. Serrano. Barcelona: Araluce, 2003.
- MONTESORI, M. *Educación y paz*. Buenos Aires: Errapar S. A., 1998.

- MONTESORI, M. *Ideas generales sobre el Método Montessori*, (1928). Traducido por M. Navarro. Madrid: CEPE, S.L., 1991.
- MONTESORI, M. *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires: Revista de Pedagogía - Losada, 1960.
- MORENO TRUJILLO, E. "Educación, conflicto y posconflicto en Colombia." *En Revista Diálogos de Saberes*, No. 46 (2017): pp. 125-142. Disponible en: <https://bit.ly/2ZuoiLt>.
- MORENO, F. "El concepto de paz en la Constitución Política de Colombia de 1991: reconstrucción dialéctica de su significado a partir de la jurisprudencia de la Corte Constitucional." *En Revista de Derecho (Coquimbo)* 21, No. 2 (2014): pp. 305-346. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-97532014000200009>.
- MORFFE-PERAZA, M. A., ALBORNOZ-ARIAS, N., y MAZUERA-ARIAS, R. *El rostro de la violencia: el posconflicto colombiano y su impacto en la frontera colombo venezolana (Apure-Arauca, Táchira – Norte de Santander)*. San Cristóbal, Venezuela: Observatorio de Investigaciones Sociales en Frontera, 2019.
- MORIN, E. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO, 1999.
- MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1994.
- MORIN, E. *El Método. Naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1993.
- MORIN, E. "Estamos en un Titanic, Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo", 1999, consultado 8 de noviembre, 2020. <http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/674/1/242-estamos%20en%20un%20titanic.pdf>.
- MORIN, E. "La unidualidad del hombre." *En Gazeta de Antropología*, No. 13 (1997) Disponible en: http://www.ugr.es/~pwlac/G13_01Edgar_Morin.html.
- MUÑOZ, F. A. "Voz 'Paz imperfecta'", en *Enciclopedia de paz y conflictos*. Editado por López, Mario. Vol. II, pp. 898-900. Granada: Universidad de Granada, 2004.
- MUÑOZ, F. A. "Empoderamiento pacifista", en *Investigación de la Paz y los Derechos humanos desde Andalucía*. Editado por Muñoz, Francisco A., Herrera Flores, Joaquín, Molina Rueda, Beatriz y Sánchez Fernández, Sebastián. pp. 137-140. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2005.
- MUÑOZ, F. A. *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada, 2001.

- MUÑOZ, F. A. y BOLAÑOS CARMONA, J. *Los habitus de la paz: Teorías y prácticas de la paz imperfecta*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2011. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=476911>.
- MUÑOZ, F. A., HERRERA, J., MOLINA, B., y SÁNCHEZ, S. *Investigación de la paz y los derechos humanos desde Andalucía*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2005.
- MUÑOZ, F. A. y JIMENEZ ARENAS, J. M. "Paz imperfecta y empoderamiento pacifista", en *Diversas miradas. Un mismo sentir: Comunicación, Ciudadanía y Paz como retos del siglo XXI*. Editado por CABELLO TIJERINA, P. y MORENO ARAGON, J. pp. 49-65. México: Plaza y Valdés, 2015.
- MUÑOZ, F. A. y JIMÉNEZ ARENAS, J. M. "Desfragmentar, o armonizar, al ser humano desde la perspectiva compleja de la investigación para la paz." *En RECERCA*, No. 12 (2012): pp. 61-85. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca>.
- MUÑOZ, F. A. y MARTÍNEZ LÓPEZ, C. "Los habitus de la paz imperfecta", en *Los habitus de la paz: Teorías y prácticas de la paz imperfecta*,. Editado por MUÑOZ F. A. y BOLAÑOS CARMONA J. pp. 37-64. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2011.
- MUÑOZ, F. A. y MOLINA RUEDA, B. "Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos." *En Revista de Paz y Conflictos*, No. 3 (2010): pp. 11-61. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016387004>.
- MUÑOZ, F. A. y MOLINA RUEDA, B. "Una paz compleja, conflictiva e imperfecta", en *Primer Seminario de Investigadores para la Paz de Andalucía: Una paz compleja y conflictiva*, pp. 1-29. Granada: Universidad de Granada, 2007. Disponible en: <http://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pazcomconfimperfdraf.pdf>.
- MUÑOZ, F. A. y MOLINA RUEDA, B. "Estudio e Investigación de la Paz", en *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*. Editado por MUÑOZ F. A., MOLINA RUEDA B. y JIMÉNEZ BAUTISTA F. pp. 35-54. Granada: Universidad de Granada, 2003.
- MUÑOZ, F. A., MOLINA RUEDA, B., y JIMÉNEZ BAUTISTA, F. *Actas del I congreso hispanoamericano de educación y cultura de paz*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2003.
- MUÑOZ, F. A. y MOLINA, B. *Pax orbis, complejidad y conflictividad de la paz*. Granada: Universidad de Granada, Instituto de la Paz y los conflictos, 2009. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=510565>.

- MUÑOZ, F. A. y ARANGUREN VIGO, N. "Reconocimiento de los conflictos y los espacios de paz en el País Vasco. Una propuesta desde la paz imperfecta", en *El papel de la investigación para la paz ante la violencia en el País Vasco*. Editado por Jares, Xesús, Ugarte, Josu, Mancisidor, Mikel y Oianguren, María, (coords.). pp. 217-237. Bilbao: Bakeaz, 2006. Disponible en: <https://www.gernikagoraturuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG08-completo.pdf>.
- MURITHI, T. "An African Perspective on Peace Education: Ubuntu lessons in reconciliation." *En International Review of Education*, Vol. 55, (May 1, 2009): pp. 221-233. doi:10.1007/s11159-009-9129-0.
- NAICKER, S. M. y GARCÍA PASTOR, C. "De la retórica a la realidad: la educación inclusiva en Sudáfrica." *En RELIEVE*, Vol. 4, No. 1 (1998) Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v4n1/RELIEVEv4n1_4.htm.
- NARDINI, K. "Volverse otro; el pensamiento encarnado y la «materia o importancia transformadora» de la teorización del (nuevo) materialismo feminista", en «*Nuevo materialismo feminista: engendrar una metodología ético-onto-epistemológica*». Editado por Beatriz Revelles Benavente, Ana M. González Ramos y Krizia Nardini. pp. 18-25. Artnodes, No. 14: Universitat Oberta de Catalunya, 2014. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/39043733.pdf>.
- NEIRA UNEME, Á V., ALBADÁN, P., PERALTA GUACHETÁ, B. M., *et al.* *Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Serie Investigaciones IDEP. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2012.
- NOS ALDAS, E. "Comunicación, Cultura y Educación para la Paz y el Desarrollo. Un análisis desde los discursos", en *Comunicando para la solidaridad y la Cooperación*. Editado por BURGUI, T. y J. ERRO. (coord.). pp. 113-135. Pamplona: Foro Comunicación, Educación y Ciudadanía, 2010.
- NUSSBAUM, M. *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 2012.
- NUSSBAUM, M. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Barcelona: Paidós, 2010.
- NUSSBAUM, M. y SEN, A. *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- NUSSBAUM, M. "Discurso pronunciado al recibir el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales - 2012", 2012, consultado Nov 5, 2020. <https://bit.ly/3rb6qAJ>.

- NUSSBAUM, M. "Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education." *En Journal of Human Development*, Vol. 7, No. 3 (2006): pp. 385-395. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14649880600815974>.
- NUSSBAUM, M. *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder, 2002.
- NUSSBAUM, M. *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Editorial Andrés Bello, 2001.
- OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Paris: OECD Publishing, 2017. Consultado Diciembre 17, 2020. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm>.
- ONU. "CARTA DE LAS NACIONES UNIDAS", consultado Oct 14, 2020. <https://www.un.org/es/sections/un-charter/chapter-i/index.html>.
- ONU: Asamblea General. *Declaración Universal de Derechos Humanos*, (1948): Recuperado de [https://undocs.org/es/A/RES/217\(III\)](https://undocs.org/es/A/RES/217(III)).
- ORDEN JIMÉNEZ, R. V. "La filosofía de Krause y su influencia nuevas perspectivas para el estudio del krausismo en América Latina." *En Universitas Philosophica*, Vol. 16, No. 32 (1999): pp. 139-179. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/11450>.
- ORTEGA VALENCIA, P., (Editora). *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en Paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2016.
- ORTIZ-MOLINA, B. I. "Violencia escolar: la mirada de los maestros sobre las relaciones de colegaje." *En Magis - Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 4, No. 8 (2011): pp. 369-382. Disponible en: <https://bit.ly/3CVUJ2P>.
- OSPINA GARNICA, J. G. *"La educación para la paz en situaciones de conflicto armado: construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los territorios palestinos ocupados."* Tesis Doctoral, Universidad Carlos III de Madrid, 2015. Disponible en: <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/21935>.
- OSPINA, H., ALVARADO, S., y LÓPEZ, M., (compiladores). *Educación para la Paz: Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1999.
- OYARZUN ANDRADES, P. A. *"Las capacidades humanas según el enfoque de Martha Nussbaum: el caso de estudiantes de obstetricia y puericultura de la Universidad de*

- Valparaíso (Chile).*" Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona, 2019. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/144267>.
- PAGE, J. *Peace Education: Exploring Ethical and Philosophical Foundations*. Australia: Southern University, 2008.
- PALACIO, M. C. *El conflicto armado y el desplazamiento forzado en Caldas: crisis de la institucionalidad familiar*. Manizales: Universidad de Caldas, 2004.
- PARIS ALBERT, S. "*La transformación de los conflictos desde la Filosofía para la Paz.*" Tesis doctoral, Universitat Jaume I, 2006. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=6906>.
- PARRA RODRÍGUEZ, J., MAYA GÓMEZ, C., BARRERA FERRO, D., GIRALDO SUESCA, C., y VALDIVIESO LLANOS, C. *Maestros: enseñantes y aprendices, a lo largo de la vida. Relevancia y pertinencia del desarrollo profesional docente en Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2014. Disponible en: http://www.idep.edu.co/sites/default/files/maestros_ensenantes_aprendices_impresion_final.pdf.
- PARRA RODRÍGUEZ, J. *El desarrollo de las capacidades docentes: Orientaciones pedagógicas para el diseño de políticas de desarrollo profesional docente*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2016. Disponible en: <https://bit.ly/3HVPC6H>.
- PARRA SANDOVAL, R. "La autocracia escolar", en *Escuela y modernidad en Colombia*. Editado por Rodrigo Parra Sandoval. Vol. 3: La escuela urbana, pp. 541-546. Bogotá: Fundación para la Educación Superior, FES; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP y Fundación Restrepo-Barco, 1993.
- PARRA SANDOVAL, R. "Cultura escolar y formación en valores", en *Escuela y modernidad en Colombia*. Editado por Rodrigo Parra Sandoval. Vol. 3: La escuela Urbana, pp. 519-523. Bogotá: Fundación para la Educación Superior, FES; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP y Fundación Restrepo-Barco, 1992.
- PARRA SANDOVAL, R., GONZÁLEZ, A., y MORITZ, O. *La escuela violenta*. Bogotá: Fundación para la Educación Superior, FES y Tercer Mundo Editores, 1992.
- PARRA, S. R. *Proyecto Atlántida: estudio adolescente escolar en Colombia*. Vol. Tomo I. Bogotá: Fundación FES, 1995.

- PASCUAL MEDINA, J. *"Relaciones de poder y empoderamiento docente para la innovación educativa."* Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2019. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/670115>.
- PASSEGGI, M. "Reflexividad narrativa: "vida, experiencia vivida y ciencia".*" En Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, Vol. 1, No. 3 (2020): pp. 91-109. Disponible en: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9504>.*
- PATARROYO, L. E. y GONZÁLEZ, V. H. "Con el arma en la lonchera." *En Cien días vistos por CINEP - Revista trimestral de la coyuntura colombiana, Vol. 10, No. 41 (1998): pp. 22-23.*
- PECAUT, D. *Violencia y política en Colombia: Elementos de reflexión.* Medellín: Hombre Nuevo Editores, 2003.
- PECAUT, D. *Orden y violencia: Colombia 1930-1953.* 2 Vol. Bogotá: Siglo XXI Editores, 1987.
- PEÑARANDA, D. R. *Nuestra vida ha sido nuestra lucha. Resistencia y memoria en el Cauca indígena.* Colombia: Centro Nacional de Memoria Histórica, 2012. Disponible en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2012/cauca.pdf>.
- PÉREZ PÉREZ, T. "Aprender a convivir en la diferencia, clave para construir cultura de paz." *En Boletín Redipe, Vol. 6, No. 3 (2017): pp. 34-71. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6132038>.*
- PÉREZ PÉREZ, T. "Educación para construir una cultura de paz en Colombia." *En Revista de la Red Iberoamericana de pedagogía, Vol. 4, No. 10 (2015): pp. 56-78. Disponible en: https://issuu.com/redipe/docs/4-10_boletin_vol.*
- PÉREZ VIRAMONTES, G. *Construir paz y transformar conflictos: algunas claves desde la educación, la investigación y la cultura de paz.* Guadalajara: ITESO - Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2018.
- PETRUS, A. "Cultura de la violencia y educación secundaria." *En Revista Española de Educación Comparada, No. 7 (2001): pp. 23-49. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7323/6991>.*
- PIETRO, S. B. d. "Habitus, política y educación." *En Política y Cultura, No. 17 (2002): pp. 193-216. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=267/26701710>.*
- PIPER, I. y MONTENEGRO, M. "Ni víctimas, ni héroes, ni arrepentido/as. Reflexiones en torno a la categoría "víctima" desde el activismo político." *En Revista de Estudios*

Sociales, No. 59 (2017): pp. 98-109. Disponible en: <https://doi.org/10.7440/res59.2017.08>.

PIZARRO LEONGÓMEZ, E. "Una lectura múltiple y pluralista de la historia." *En Varios, Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*, (2015): pp. 1-94. Disponible en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/comisionPaz2015/PizarroLeonEduardo-relatoria.pdf>.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, (PNUD). *Informe sobre Desarrollo Humano 2000*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa, 2000. Disponible en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2000_es.pdf.

PUJOL, J. y MONTENEGRO, M. "Producciones narrativas: una propuesta teórico-práctica para la investigación narrativa", en *Coloquios de investigación cualitativa. Desafíos en la investigación como relación social*. Editado por Luis Paulín y Maite Rodigou Nocetti. pp. 15-42. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2013. Disponible en: <https://bit.ly/3lflDLb>.

PUJOL, J., MONTENEGRO, M., y BALASCH, M. "Los límites de la metáfora lingüística: implicaciones de una perspectiva corporeizada para la práctica investigadora e interventora." *En Política y Sociedad*, Vol. 40, No. 1 (2003): pp. 57-70. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0303130057A>.

RAMOS PÉREZ, J. C. "Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar." Tesis de Doctorado - Universitat Autònoma de Barcelona, 2017.

RAPPAPORT, J. "In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention." *En American Journal of Community Psychology*, No. 9 (1981): pp. 1-25. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/BF00896357>.

RAWLS, J. *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

República de Colombia - Departamento Nacional de Planeación (DNP). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014*. Bogotá: DPN, 2011. Disponible en: <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/PND-2010-2014/Paginas/Plan-Nacional-De-2010-2014.aspx>.

RESTREPO, J. D. "Ser maestro: un peligro mortal." *En Educación y cultura*, No. 24 (1991): pp. 7-11. Disponible en: http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2024.pdf.

- RICOEUR, P. *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta, 2005.
- RIVAS, J. I. "Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa", en *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Editado por José Ignacio Rivas y David Herrera (Coordinadores). pp. 17-36. Barcelona: Octaedro, 2009. Disponible en: https://www.academia.edu/11931551/Voz_y_educaci%C3%B3n_Un_enfoque_narrativo_de_interpretaci%C3%B3n_de_la_realidad.
- RIVAS-FLORES, J. I., MÁRQUEZ-GARCÍA, M. J., LEITE-MÉNDEZ, A., y CORTÉS-GONZÁLEZ, P. "Narrativa y educación con perspectiva decolonial." *En Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, Vol. 1, No. 3 (2020): pp. 46-62. Disponible en: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>.
- ROBERTSON, R. *Globalization: Social Theory and Global Culture*. Londres: Sage, 1992.
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A. J. "El conflicto en Irlanda del Norte: sociedad y cultura." Tesis de fin de Grado, Universidad de Almería, 2015. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10835/3475>.
- ROJAS CARVAJAL, C. A. *Escuela y empoderamiento: aportes a la superación de la pobreza desde el ámbito de la educación*. Bogotá: Ediciones Uniandes, Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Desarrollo (Cider), 2015.
- ROMERO HERNÁNDEZ, A. *Hacia una pedagogía para la paz*. Bogotá: Fotolito Herbol Ltda., 2009.
- ROSSEAU, J. J. *Emilio o la educación*. Córdoba, Argentina: El Cid Editor, 2004.
- ROWLANDS, J. "Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo para el desarrollo", en *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Editado por León, Magdalena. pp. 213-245. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1997.
- SÁNCHEZ CARDONA, M. "Hacia una propuesta de escuela sociocultural de la paz pedagógica en el postconflicto en Colombia", en *Justicia constitucional: Tomo I*. Editado por Beltrán Bustos, Crithian E., Rocha Amaris, Javier E., Bermúdez Tapia, Manuel, et al. pp. 199-222. Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez, 2017. Disponible en: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3993/Justicia%20constitucional%20Tomo%20I.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- SÁNCHEZ CARDONA, M. *Educación para la Cultura de la Paz. Una Aproximación Psicopedagógica*. Bogotá: Ediciones USTA, 2016. Disponible en: <https://bit.ly/3rebvIh>.

- SÁNCHEZ, O. y RODRÍGUEZ, S. "Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: Propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad", en *El papel de la memoria en los laberintos de la justicia, la verdad y la reparación*. Editado por Adrián Serna (compilador). pp. 203-230. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2009. Disponible en: https://www.academia.edu/3674933/Narrativa_memoria_y_ense%C3%B1anza_del_conflicto_armado_colombiano_Propuesta_para_superar_las_pol%C3%ADticas_de_olvido_e_impunidad.
- SANDOVAL FORERO, E. A. "Empoderamiento pacifista para otros mundos posibles." *En Revista de Paz y Conflicto*, Vol. 8, No. 2 (2015): pp. 75-95. Disponible en: <https://bit.ly/317Lpvx>.
- SCHÖNGUT, N. y PUJOL, J. "Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación." *En Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 16, No. 2 (2015) Disponible en: <https://bit.ly/3p6kOHJ>.
- SCHÖNGUT-GROLLMUS, N. "Violencia y Masculinidad: Una Aproximación Narrativa Al Problema De La Violencia Contra Adolescentes Varones." *En Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 15, No. 1, Art. 2 (2014): pp. 79 párrafos. Disponible en: https://www.academia.edu/5255182/Violencia_y_masculinidad_una_aproximaci%C3%B3n_narrativa_al_problema_de_la_violencia_contra_adolescentes_varones.
- Secretaría de Educación del Distrito, (SED). *Caracterización del Sector Educativo de Bogotá, año 2019*. Bogotá: SED, 2019.
- SED. *Encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá, 2015*. Bogotá: Bogotá Humana, 2016. Disponible en: <https://bit.ly/3nUQoJ9>.
- SED. *Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013. Encuesta de convivencia escolar*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá, 2013. Disponible en: <https://bit.ly/3rbWITV>.
- SEEDAT, A. *Crippling a nation: Health in apartheid in South Africa*. London: IDAF, 1984.
- SEN, A. *La idea de la justicia*. Bogotá: Taurus, 2009.
- SEN, A. *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Paidós, 2000.
- SHAFIR, I. y MONTENEGRO, M. "Ni víctimas, ni héroes, ni arrepentido/as. Reflexiones en torno a la categoría "víctima" desde el activismo político." *En Revista de Estudios Sociales*, Vol. 59, (2017): pp. 98-109. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.7440/res59.2017.08>.

- SIERRA, L. A. *Irlanda del Norte: Historia del Conflicto*. Madrid: Sílex, 1999.
- SISTO, V. "La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea." *En Psicoperspectivas*, No. 7 (2008): pp. 114-136. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl>.
- Sitio web oficial del Partido Nacionalista Vasco. "Historia del PNV", consultado diciembre 10, 2020. <https://www.eaj-pnv.eus/es/historia-e-ideologia/>.
- SMITH, A. "Citizenship Education in Northern Ireland: Beyond national identity?" *En Cambridge Journal of Education*, Vol. 33, No. 1 (March 1, 2003): pp. 15-32. doi:10.1080/0305764032000064631.
- STRAWSON, P. F. *Libertad y resentimiento*. Barcelona: I.C.E. / UAB / Ediciones Paidós, 1995.
- TAPIERO ARIAS, A. "Empoderamiento en la Política Educativa en Colombia." Trabajo fin de Máster, Bogotá, Universidad Católica de Colombia y Università degli Studi di Salerno, 2018. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10983/23029>.
- TEJEDA GARCÍA, D. J. y Del Pozo Serrano, Francisco José. "Necesidades docentes para la implementación de la educación para la paz en el marco de la Cátedra de la Paz." *En Olhar de Professor*, Vol. 19, No. 1 (2016): pp. 66-83. Disponible en: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/12097>.
- TOGNATO, C. y SANANDRES, E. *Caracterización del perfil socio-demográfico, académico y profesional de los docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2015. Disponible en: <https://bit.ly/3CWmWqw>.
- TORRES HERNÁNDEZ, R. M. y LOZANO FLÓREZ, D. *La Formación de docente en América Latina: perspectivas, enfoques y Concepciones críticas*. Chiapas: CLACSO, 2019.
- TORRES SANTOMÉ, J. *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata, 2001.
- TORRES, C. "La violencia escolar femenina en el ámbito educativo. Un estudio de caso en una institución educativa distrital de Bogotá." Tesis de maestría en psicología - Universidad Católica de Colombia, 2006.
- TORRES, I. "Pedagogías de la memoria y la enseñanza de la historia para la construcción de una conciencia histórica", en *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de*

maestros y educadores para una Colombia en Paz. Editado por Piedad Ortega Valencia. pp. 263-282. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2016.

TOSTADO GUTIÉRREZ, M. G. "El papel del académico en la construcción de la democracia Reflexiones a partir del Pensamiento de John Dewey." *En Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, No. 45 (2006): pp. 1-17. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004512>.

TRUJILLO AMAYA, J. F. "Formación humanística o formación por competencias: Dilemas de la educación en el contexto actual." *En El Hombre y la Máquina*, No. 32 (2009): pp. 8-19. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=47811604002>.

TUVILLA RAYO, J. "Cultura de paz y educación", en *Manual de Paz y Conflictos*. Editado por MOLINA RUEDA, B. y MUÑOZ, F. A. pp. 387-426. Universidad de Granada, Granada: Eirene, 2004a.

TUVILLA RAYO, J. *Cultura de paz: fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2004b.

TUVILLA RAYO, J. "El derecho humano a la paz en la educación: construir la cultura de paz", en *La Declaración de Luarca sobre el Derecho Humano a la Paz*. Editado por Rueda Castañón, Carmen Rosa y Villán Durán, Carlos. 2ª ed. pp. 317-344. Asturias. España: Ediciones Madú S.A., 2008. Disponible en: <https://www.sedh.gob.hn/documentos-recientes/43-el-derecho-humano-a-la-paz-en-la-educaci%C3%B3n-construir-la-cultura-de-paz/file>.

UGARTE, J. "¿Es posible educar para la paz en el País Vasco?" *En Revista Hika*, No. 198 (2008): pp. 17-19. Disponible en: <http://www.fundacionfernandobuesa.com/pdf/hika.pdf>.

UGARTE, J. "Educar para la convivencia y la paz en el sistema educativo vasco, hoy", en *Educar para la convivencia y la paz en Euskadi, hoy*. Editado por Nelida Zaitegi, (Coordinadora). pp. 53-65. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2005.

UNESCO. "Textos fundamentales - Edición 2020", 2020, consultado agosto 1, 2020. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=21647&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

UNESCO. *El Plan de las Escuelas Asociadas a la UNESCO*. Madrid: UNESCO, 1985.

UNESCO. *Actas de la Conferencia General 18ª reunión París, 17 de octubre - 23 de noviembre de 1974*. París: Presses Universitaires, 1975. Disponible en:

[https://www.donostia.eus/info/ciudadano/ddhh_enlaces.nsf/voWebContenidosId/A43DBBC962EE33FDC1257C9E0041306B/\\$file/unesco1974.pdf](https://www.donostia.eus/info/ciudadano/ddhh_enlaces.nsf/voWebContenidosId/A43DBBC962EE33FDC1257C9E0041306B/$file/unesco1974.pdf).

UNESCO. "44ª Conferencia Internacional de Educación (1994)", a, consultado Oct 24, 2020. <http://www.ibe.unesco.org/es/conferencia-internacional-de-educaci%C3%B3n/44a-reuni%C3%B3n-1994>.

UNESCO. "45ª Conferencia Internacional de Educación (1996)", b, consultado Oct 24, 2020. <http://www.ibe.unesco.org/es/conferencia-internacional-de-educaci%C3%B3n/45a-reuni%C3%B3n-1996>.

UNIVERSIDAD DE LA SABANA. *Suicidio infantil y salud mental de niños, niñas y adolescentes en Colombia*. Bogotá: Universidad de la Sabana, 2017.

UREÑA, E. M. "Krause y la educación." *En Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, No. 7 (1988): pp. 149-162. Disponible en: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6818>.

V.V. A.A. *Comunicado conjunto contra la campaña estigmatización a la Federación Colombiana de Educadores de Colombia – FECODE*, 2020. Consultado Diciembre 18, 2020. Disponible en: <https://bit.ly/3HUVJYS>.

VALDÉS, M. "La violencia ronda la escuela." *En Educación y cultura*, No. 24 (1991): pp. 12-17. Disponible en: http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2024.pdf.

VALENCIA GUTIÉRREZ, A. "La violencia en Colombia de M. Guzmán, O. Fals y E. Umaña y las trasgresiones al Frente Nacional." *En Revista Entornos*, Vol. 29, No. 2 (2016): pp. 43-57. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6937109>.

VALENCIA MURCIA, F. "Conflicto y violencia escolar en Colombia: lectura breve de algunos materiales escritos." *En Revista científica Guillermo de Ockham*, Vol. 7, No. 1 (2004): pp. 29-41. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6456401>.

VASAK, K. "Le Droit International des Droits de l'Homme." *En Recueil des Cours de l'Académie de Droit International de La Haye*, Vol. IV, No. 140 (1974): pp. 333-415. Disponible en: <https://brill.com/view/title/9976>.

VELANDIA PÉREZ, P. Y. *La salud mental docente como enfermedad profesional*. Bogotá: Instituto Latinoamericano de Altos Estudios, 2014. Disponible en: www.ilae.edu.co/Ilae_Files/Libros/20140724132148313892066.pdf.

- VILAFRANCA MANGUÁN, I. y BUXARRAIS ESTRADA, M. R. "La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum." *En Revista española de pedagogía*, Vol. 67, No. 242 (2009): pp. 115-130. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/23766225>.
- WABGOU, M. "Proceso de Paz en Sudáfrica: ¿Algunas lecciones para Colombia?", en *Derechos humanos, paz y posconflicto en Colombia*. Editado por Vivas Barrera, Tania Giovanna, Chávez Hernández, Efrén, Cubides Cárdenas, Jaime, *et al.* pp. 43-58. Bogotá: Universidad Católica de Colombia, 2016.
- ZAITEGI, N., (Coordinadora). *Educación para la convivencia y la paz en Euskadi, hoy*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2005.
- ZUBIRÍA, J. "¿Debemos limitar la libertad de cátedra?", , 21 de febrero 2019, consultado julio 29, 2020. <https://www.semana.com/educacion/articulo/debemos-limitar-la-libertad-de-catedra-por-julian-de-zubiria-samper/602133>.
- ZULETA, E. *El elogio de la dificultad y otros ensayos*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta, 2001.
- ZULUAGA RODRÍGUEZ, L. A. "Fundamentos éticos para una educación para la paz en Colombia." Tesis doctoral, Pontificia Universidad Javeriana, 2018. Disponible en: <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/37063>.
- ZULUAGA, J. "Orígenes, naturaleza y dinámica del conflicto armado", en *Las otras caras del poder, territorio, conflicto y gestión pública en municipios colombianos*. Editado por Velásquez, Fabio. pp. 45-95. Bogotá: Fundación Foro Nacional por Colombia, 2009. Disponible en: <https://bit.ly/3cWqhLI>.

ANEXOS

Anexo A

Pauta de diálogo para las sesiones de trabajo con docentes participantes en Producciones Narrativas

Ésta es una pauta de diálogo que se puede realizar en una o varias sesiones. La idea es poder conocer y conversar con el docente participante sobre algunos temas que, si bien en un primer momento pueden parecer inconexos, se relacionaran desde su experiencia y praxis docente en un Relato Narrativo coherente.

Contexto personal, sociocultura y laboral del docente participante:

1. **Contexto personal:** ¿Qué estudiaste? ¿Por qué escogiste la docencia como profesión? ¿Cómo te describirías como docente? ¿En qué colegios has trabajado y cuánto tiempo llevas trabajado en el actual colegio?
2. **Contexto sociolaboral del docente:** ¿Podrías describir el contexto sociocultural del colegio en donde laboras? ¿Cuál es el perfil sociodemográfico de tus estudiantes?
3. **Violencia escolar:** ¿Cómo se refleja la situación de violencia que ha vivido y vive el país dentro de tu ámbito escolar? ¿Cuáles son las causas que inciden principalmente en la violencia escolar? ¿En estas condiciones crees que la educación aporta para promover un cambio social? ¿La escuela y el modelo educativo es causante de algún tipo de violencia? ¿Qué influencia tienen, la familia, el contexto social y los medios de comunicación con este fenómeno?
4. **Actitud frente al conflicto:** ¿Cuál es tu actitud frente a los conflictos que se generan en el ámbito escolar? ¿Cómo solucionas estos conflictos? ¿Crees que tu actitud contribuye en la construcción de un ambiente escolar pacífico y es ejemplo para tus estudiantes y compañeros? ¿Consideras que la escuela es el escenario propicio para generar una praxis *noviolenta*, que contribuya a la consolidación de la paz?

Praxis intersubjetiva de reconocimiento docente:

5. **Experiencias de reconocimiento:** ¿Te sientes reconocido en la labor que desempeñas como docente? ¿Podrías mencionarme alguna experiencia de

reconocimiento que hayas recibido (*estudiantes, padres de familia, directivos, sociedad en general*)? ¿Consideras que la labor del docente es reconocida socialmente?

6. **Experiencias de menosprecio:** ¿Te has sentido menospreciado de alguna manera en tu identidad e integridad por ser docente? ¿Podrías mencionarme alguna circunstancia en la cual hayas vivido experiencia de menospreciado por labor que desempeñas? ¿Crees que los docentes, sobre todo los del sector público, han perdido credibilidad y reconocimiento social? ¿Por qué?
7. **Vulneración de la integridad física:** ¿Experimentas en tu labor docente, situaciones que vulneren tu integridad física? ¿Cuáles y por qué se presentan? ¿Te has sentido estresado laboralmente o con desgaste profesional? ¿Tu labor docente ha afectado en algún momento tu salud física o emocional? ¿Por tu labor educativa como docente has recibido algún tipo de amenaza o intimidación?
8. **Vulneración de derechos, desprestigio social y reconocimiento institucional:** ¿Qué espera y exige la sociedad de un docente hoy? ¿Crees que la profesión docente goza hoy del reconocimiento que se merece? ¿Cómo podrías describir las exigencias, que los estudiantes, directivos, padres de familia y la sociedad en general, hacen a la escuela y al docente hoy? ¿Te sientes libre para hablar y enseñar o has sentido en algún momento vulnerada tu libertad de cátedra?
9. **Evaluación docente:** ¿Cuál ha sido tu experiencia en cuanto a la evaluación de desempeño docente que te hacen cada año? ¿Experimentas que esta evaluación reconoce tu trabajo? ¿De qué manera influye esta evaluación en tu trabajo?
10. **Movimiento sindical:** ¿Estas afiliado a algún movimiento sindical? ¿De qué forma crees que el movimiento sindical contribuye al reconocimiento del docente dentro del sistema educativo y la sociedad? ¿Crees que existe reconocimiento o menosprecio hacia el movimiento sindical docente por parte de la sociedad en general?

Prácticas y actitudes de empoderamiento pacifista del docente

11. **Experiencias de empoderamiento:** ¿Te sientes empoderado como docente? ¿Podrías mencionarme alguna experiencia de empoderamiento en el ámbito escolar? ¿Qué actitudes se deben tener para ejercer el poder y la autoridad como docente de manera alternativa, sin caer en el autoritarismo o en la permisividad?

12. **Empoderamiento pacifista:** ¿Consideras que desde tu praxis docente puedes contribuir a desarrollar las potencialidades y capacidades de tus estudiantes para convivir en paz? me puedes ilustrar con un ejemplo o experiencia.
13. **Experiencia de empoderamiento pacifista del docente:** ¿Has tenido que cambiar algunas actitudes o comportamientos personales para ser un mejor docente? ¿Qué capacidades y potencialidades consideras que te ayudan a ser un buen docente? ¿Cómo contribuye estas situaciones a la construcción de una cultura para hacer las paces desde la educación?

Experiencias de educación para la paz, cultura de paz y desempeño del rol docente desde el enfoque de las Capacidades

14. **Educación para la paz:** ¿Cómo está planteada y que estrategias pedagógicas se aplican para implementar una educación para la paz en tu colegio? ¿Qué papel crees que juega el docente y la educación dentro de la sociedad para la construcción de una cultura de paz? ¿Consideras que desde tu praxis docente puedes contribuir a la consolidación de la paz en Colombia?
15. **La Catedra para la Paz:** ¿Qué opinas de la Cátedra de la Paz y como se desarrolla en tu colegio? ¿Los esfuerzos y prácticas pedagógicas que impulsa esta Catedra contribuyen a promover una cultura de paz desde la educación? ¿Consideras que esta Catedra aporta elementos para consolidar una cultura de paz en la escuela y en la sociedad?
16. **Educación humanista:** ¿Consideras que el modelo educativo hoy está fundamentado en las humanidades o en la competitividad y la productividad? ¿Crees que se ha dejado de lado las asignaturas de humanidades en el proceso de formación tanto de los docentes como de los estudiantes de los colegios?
17. **La investigación y el ejemplo:** ¿Qué importancia tiene para ti la investigación de tu praxis docente? ¿Qué facilita o imposibilita ser un docente investigador de tu labor educativa? ¿Te consideras como docente, un modelo y ejemplo ético para tus estudiantes y tus compañeros? ¿Qué capacidades o habilidades de tu manera de ser docente contribuyen a ello?
18. **Papel del docente ante el reto de construir una educación para la paz en tiempos de posconflicto:** ¿Cómo debe ser un docente hoy y qué debe hacer para contribuir a la construcción de una cultura de paz desde una educación humanista, en este tiempo de posconflicto que vive Colombia?

Anexo B

Invitación a docentes para participar en la Investigación llevada a cabo con la metodología de las Producciones Narrativas

Invitación enviada por correo electrónico

Estimado/a docente:

Agradezco su motivación e interés al querer ser parte del proyecto de investigación titulado “*Reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente para la construcción de una cultura de paz en Colombia desde el enfoque de las capacidades*”, que estoy realizando en el Doctorado en Humanidades de la Universidad Carlos III de Madrid – España.

El objetivo general de esta investigación es identificar y analizar las prácticas de reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente, sus significados e implicaciones, a partir del concepto de paz imperfecta y el enfoque de las capacidades humanas como un aporte a la educación y a la cultura para hacer las paces en Colombia.

Para alcanzar este objetivo, se utilizará la metodología de investigación denominada Producciones Narrativas, una técnica de producción de conocimiento situado, que genera un Relato Narrativo construido conjuntamente entre el docente participante y el investigador. Este Relato Narrativo se reconoce como un texto con valor propio, al mismo nivel que otros textos académicos, y está fundamentado sobre experiencias, hechos, acontecimientos, reflexiones, ideas o puntos de vista vivenciados por el docente participante con relación al tema de investigación.

Presento a continuación el procedimiento para realizar estos Relatos Narrativos bajo esta metodología: 1) se programan una primera sesión de diálogo entre el investigador y el docente participante, en donde se hablan y comentan diversos aspectos que hacen referencia al tema propuesto en el objetivo de la investigación (esta sesión será grabada para facilitar la posterior textualización, previo consentimiento del docente participante); 2) después de la sesión, el investigador realiza una primera textualización utilizando sus propios recursos lingüísticos; 3) posteriormente, se presenta o envía este relato al docente participante para que lo corrija o amplíe la visión del tema dialogado y, a la vez, el investigador aprovecha para introducir cuestiones y aclaraciones pertinentes al tema de

estudio; 4) después de diversos añadidos, correcciones y aclaraciones se alcanza la finalización del Relato Narrativo con la aceptación expresa del docente participante, quien reconoce que la narración muestra su visión del tema estudiado. Se aclara, que en el Relato Narrativo no se recogen las palabras textuales del participante, pero sí la forma en que éste quiere que sea leída su visión del tema tratado.

Por consiguiente, estimado docente si desea participar en esta investigación, le informo que tanto el Relato Narrativo como los diversos materiales (grabaciones, textualizaciones) generados durante este proceso, tendrán un carácter confidencial y sólo serán utilizado con fines académicos relacionados a esta tesis doctoral.

Así mismo, si lo desea puede resguardar su identidad utilizando un seudónimo. De igual forma, se mantendrá en el anonimato el nombre de la institución educativa en donde labora, utilizando un nombre genérico para nombrarla, con igual tratamiento para personas o funcionarios que se referencien en el Relato Narrativo. De todas maneras, sólo se utilizará para el análisis el Relato Narrativo final aprobado y bajo su expresa autorización.

La sesión de diálogo se realizará telemáticamente (por intermedio de la plataforma Microsoft Teams) ante la imposibilidad de realizarla de forma presencial por motivos geográficos (yo me encuentro en Madrid-España y usted en Bogotá) y por los inconvenientes generados por la pandemia del Covid-19 que imposibilita estos encuentros y que está ocasionando que los docentes trabajen virtualmente. Para los demás procedimientos, como correcciones o aclaraciones, se empleará el correo electrónico.

Estimado docente, espero haya podido esclarecer los puntos fundamentales de esta invitación, su participación es absolutamente voluntaria. Si desea ser parte de ella o necesita más detalles o aclaraciones sobre este trabajo puede contactarse conmigo por este mismo medio.

Quedo pendiente de su respuesta.

Cordialmente

Alberto Galindo Arévalo

Correo electrónico:

100409676@alumnos.uc3m.es;

Anexo C

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____, con cédula de ciudadanía No. _____, mediante el presente documento autorizo a **Alberto Galindo Arévalo**, con cédula de ciudadanía No. **11.434.328**, a utilizar el Relato Narrativo que hemos construido conjuntamente, mediante la metodología de las Producción Narrativas, durante los meses de _____ y _____ de 2021 y finalizada el día _____ [día, mes, año], bajo las siguientes condiciones:

1. El Relato Narrativo, y los diversos materiales (grabaciones, textualizaciones) generados durante el proceso, puede ser utilizado únicamente con fines académicos relacionados a la tesis doctoral que viene realizando, en la Universidad Carlos III de Madrid – España, el docente Alberto Galindo Arévalo, y que lleva por título a la fecha de hoy “*Reconocimiento y empoderamiento pacifista del docente para la construcción de una cultura de paz en Colombia desde el enfoque de las capacidades*”.
2. Autorizo a que aparezca con [mi nombre de propio / un seudónimo] _____ para identificarme.
3. Autorizo a que aparezca [el nombre real / un nombre genérico] _____ la institución en la que trabajo y los organismos asociados a ella, así como las personas o funcionarios que se referencien en el Relato Narrativo.

Firma