

Socialización política y construcción de paz: una lectura en clave de educación popular

Julián Loaiza, Héctor Fabio Ospina
y Camilo Andrés Ramírez-López

Resumen

En el presente capítulo planteamos el reconocimiento de otras formas de constitución de subjetividades políticas, desde las movilizaciones de acción colectiva de niños, niñas y jóvenes por la paz y la no violencia, entendidas estas como experiencias de educación popular desde las cuales se instituyen otros modos de socialización política, interpelando así las formas tradicionales de los escenarios de socialización escolarizados y planteando retos en la construcción de nuevas democracias a partir de ciudadanía crítica y participativa.

Introducción

Las discusiones que proponemos en el presente capítulo son producto de los avances en diferentes experiencias investigativas adelantadas desde el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud¹.

1 Los proyectos de investigación desde los que deviene la presente reflexión son: “Concepciones políticas y transformación de actitudes” (2003-2005), “Escuela como escenario de socialización política” (2007-2009), “Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes” (2010-2011), “Escuelas territorios de paz” (2011-2013), “Movilizaciones de acción política de jóvenes colombianos desde la paz y la no-violencia” (2013-2015).

Todas estas experiencias investigativas han fundamentado la propuesta de formación del programa *Niños, niñas y jóvenes constructores de paz*, que centra sus procesos en una perspectiva de socialización y constitución de subjetividades políticas. De esta manera, exponemos a la comunidad académica conocimientos acumulados respecto a la socialización política, en el marco de dos elementos centrales: el primero de ellos releva la apuesta de la educación popular como importante escenario desde el cual se instituyen nuevas formas de acción colectiva y sentido de lo público, desde las cuales se reconocen elementos centrales en la reflexión de los modos tradicionales y hegemónicos de convivencia en la escuela.

El segundo elemento que desarrollamos en este texto plantea la construcción de paces desde la perspectiva de socialización política y constitución de subjetividades, en dos sentidos: una mirada retrospectiva y otra en perspectiva propositiva. La primera recupera a su vez dos desarrollos que han permitido fundamentar el tema de la paz: un recorrido histórico del desarrollo del proceso educativo para la construcción de paz y una recuperación del concepto mismo de “la paz” en su mirada “positiva” propuesta sobre la base del pensamiento del autor noruego J. Galtung (1996, 1998, 2003) y también desde la perspectiva de la “paz imperfecta, trabajada desde la mirada educativa por Fernández-Herrería y López-López (2014). La segunda mirada busca articular dos ejes de desarrollo que se permean constantemente: la reflexión interdisciplinar y una apuesta ético-política de trabajo directo con niños, niñas y jóvenes en y desde la escuela, para configurar procesos cotidianos de construcción de paz desde el programa “Niños, niñas y jóvenes constructores y constructoras de paz”.

Educación popular y nuevas formas de socialización desde la acción política alternativa de las jóvenes y los jóvenes

En el marco de la educación popular, asumida esta como un modo de educación que intenta posicionar al acto educativo como una

acción política desde la organización de sectores populares y en el horizonte de la transformación de realidades sociales, emerge la necesidad de dar lectura de las experiencias de acción política alternativa de jóvenes, a modo de un importante escenario de configuración de un nuevo instituyente de educación popular, desde el cual es posible develar formas alternativas de subjetividades alrededor del campo de lo político.

La educación popular fundamenta sus principios en la vasta experiencia de los movimientos sociales de liberación que han luchado por lograr conquistas populares en lo social, político, económico y cultural. Las bases de esta propuesta de educación para la liberación están en la educación popular vista desde una perspectiva latinoamericana que tiene en Paulo Freire (1992, 1996 y 2001) a uno de sus exponentes más importantes. Colectivos de maestros y maestras, sindicalistas, artistas, gentes de la política, grupos de mujeres, jóvenes, niños y niñas, han expresado sus voces de protesta y han realizado acciones políticas en escenarios públicos dando origen a transformaciones en las prácticas ciudadanas, logrando impactar positivamente en la sociedad y en las instituciones públicas y privadas para presionar los cambios que se requieren (Ospina *et al.*, 2011).

Pensamos que es desde la educación popular como se pueden liderar amplias movilizaciones que permitan a las personas asumir sus propios destinos de una manera libre, digna y con justicia social; educación popular que entendemos como una posibilidad de desplazamiento de la marginación de los “no-lugares”² y de los excluidos –que son reducto de las relaciones de poder propias de colonialismos– hacia utopías de realización de otros modos de construcción del reencantamiento de

2 Para el antropólogo francés Marc Augé, los “no-lugares” hacen referencia a los espacios simbólicos relegados a la invisibilidad o la opacidad en tanto no tienen la suficiente relevancia para considerarse como “lugares”, siendo estos los espacios hegemónicos desde los cuales se configuran nuestros modos de ser y hacer social.

la vida³. Es la reivindicación de lo popular como valoración y visibilización de la potencia del trabajo colaborativo y no como pauperización y estigmatización de las comunidades empobrecidas (Ospina *et al.*, 2011).

Asumimos lo popular como la construcción que una comunidad determinada ha hecho para entender su historia y reconstruir su realidad, su vida, los proyectos donde esta se construye y reconstruye, con fundamento ético de lo humano y con garantías de dignidad y justicia.

Cabe entonces preguntarnos por las condiciones de emergencia de una nueva apuesta de la educación popular, a la luz de los movimientos de acción política alternativa de las jóvenes y los jóvenes, desde interrogantes como: ¿ante qué acontecimientos se movilizan las jóvenes y los jóvenes y hacia qué posibilidades se enmarcan sus apuestas de transformación de la realidad social?; pregunta hecha en clave de lo “acontecimental”⁴, como aquello que obra en pro de la inflexión de las condiciones materiales que dominan una situación, entendiéndolo por ello las formas tradicionales, hegemónicas y por demás estadocéntricas que se tiene por dadas, siendo esta una lectura de posibilidad no solo del accionar político de las gentes jóvenes desde lo alternativo, desde la militancia, sino también de la comprensión de otros instituyentes de lo social como oportunidad de acceso a nuevas formas de encarnar la acción política.

El “nosotros” colectivo que se configura en las acciones políticas de las experiencias de educación popular es también colectivizante, lo

3 El *Reencantamiento de la vida* se inscribe en la apuesta por otros modos del habitar desde un pensamiento ecosófico, desde los cuales sean posibles modos de convivencia y posicionamiento ante la vida en armonía con el otro, con la otredad y consigo mismo (Maffesoli, 2009; Noguera, 2006; Moore, 1997).

4 Entendemos lo “acontecimental” como la alteración de los órdenes fácticos, de singular presencia y punto de inflexión cuyos efectos modifican el sentido de nuestra experiencia y desde los cuales es posible fundar nuevos sentidos contingentes y paradójicos de nuestra realidad, entre estos, nuestro accionar político y su consecuente constitución de nuevas y radicales prácticas pedagógicas fundadas en una relación con un legítimo desde la alteridad.

que constituye un elemento central en la posibilidad de existencia de los movimientos sociales de jóvenes como respuesta al problema planteado por Rodríguez Giralt (2002), respecto al individuo en las sociedades contemporáneas cuyos recursos simbólicos aumentan el potencial de “individuación” y con ello la imposibilidad de la acción política. Contrariamente, ésta implica un espacio de relación de diversos y plurales: “la política nace entre los hombres y por lo tanto fuera del hombre” (Arendt, 1993: 31). De esta manera, la acción política se escapa del poder individual e instala su emergencia en el “entre-nos”, implicando no solo un espacio de relación, sino también la constitución de la acción como posibilidad de encuentro del diálogo y la pluralidad.

Contrario a dicha individualización, los escenarios de socialización que se instituyen en el accionar político de experiencias de educación popular enmarcan nuevos modos de relacionamiento con el otro, desde un legítimo “otro” diverso desde el cual –únicamente– se hace posible la acción política, toda vez que ésta se aleja del individuo y se instala en el “entre-nos”. Es pues una educación popular centrada en el reconocimiento de la diferencia como posibilidad de la acción recíproca, una legitimación de la condición humana desde la polifonía de voces participantes de la acción política –necesariamente intergeneracional–, con capacidad de diálogo crítico y creador de múltiples identidades y formas de actuación.

Es así como la acción política no solo se convierte en posibilidad de ampliación de los marcos comprensivos del actuar de los sujetos jóvenes, sino también y principalmente como posibilidad de legitimación de las prácticas y como el lugar de enunciación desde el cual las jóvenes y los jóvenes instituyen nuevas formas de realidad, y con ello nuevas formas de construir lo político, enmarcado en procesos emancipatorios ante situaciones detonantes de subordinación que ponen su accionar político como estrategia directa de lucha por el reconocimiento y legitimidad de sus discursos y de sus apuestas de vida, siendo precisamente estas acciones la contingencia desde la que emanan las minorías sociales.

Dichas acciones se enmarcan principalmente en cuatro grandes dimensiones a) las acciones de auto-organización y gestión, las cuales se refieren a la recaudación de recursos económicos y materiales para el desarrollo de los objetivos, a la gestión de alianzas, a la vinculación a redes y grupos, y a la convocatoria de nuevos integrantes; b) las acciones de formación que tienen que ver con la creación y desarrollo de escuelas de formación para sus integrantes y para otros agentes sociales en temas como liderazgo, derechos, comunicación, políticas de juventud, entre otros; estas acciones están ligadas asimismo a la participación en múltiples procesos de formación, como seminarios, foros y talleres; c) las acciones de investigación y producción de conocimiento, las cuales se centran en los procesos de problematización cotidiana que estos grupos hacen de las condiciones de producción, circulación y uso de los conocimientos, en las innovaciones pedagógicas que van creando en sus procesos de interacción con la comunidad y en la vinculación a comunidades académicas y sociales que se ocupan de ampliar el conocimiento desde el cual se comprende la vida; y d) las acciones referidas al trabajo comunitario que se entienden como las actividades colectivas que se desarrollan directamente con la participación de los grupos familiares, las comunidades y demás actores sociales (Ospina *et al.*, 2011).

En este sentido se reconocen ciertas lógicas, como las de “decidir colectivamente”: la palabra como posibilidad de nombrar el mundo de manera distinta, que implica el reconocimiento colectivo de una historia compartida no determinada. “Salir colectivamente”: como el desplazamiento intencionado del individualismo anclado en la privatización del mundo hacia la construcción de vínculos, afectaciones y subjetividades políticas, que además de ser colectivas, son ante todo colectivizantes. El “hacer colectivamente”: referido a la construcción cooperada de relaciones, espacios y procesos tendientes a la ampliación potencial de la vida. Y el “sentir colectivamente”: entendido como el reconocimiento de corporalidades, emocionalidades y racionalidades distintas que se cruzan y se tejen para dar sentido a la existencia que se comparte en un espacio-tiempo particular. Este sentir colectivo se refiere también a la

necesidad de compartir la responsabilidad de cuidar la vida y transformar las condiciones simbólicas y materiales como posibilidad instituyente de la construcción política.

La emergencia de la educación popular en las movilizaciones de acción política de jóvenes, expresa la aparición de un nuevo tipo de militancia, no de sindicato ni de partido como dador de legitimidad y ámbito de transmisión de saberes; sino de otro, dependiente del lazo con el territorio y arraigado en la vida cotidiana, a través del cual se confronta uno de los cambios más relevantes que ha generado el neoliberalismo: la individualización de las relaciones sociales.

Nos referimos a la comunicación alternativa como escenario y dispositivo de participación y comunicación comunitaria, en torno al cual se gestan nuevas posibilidades de constitución de lecturas críticas de sociedad y apuestas de transformación de la misma. Las acciones de comunicación y sensibilización que se fundan en las experiencias de educación popular están referidas a la creación, desarrollo o vinculación con el territorio y con la toma del espacio público, desde los cuales se realizan lecturas críticas de la sociedad; así como al desarrollo de alternativas de acción comunitaria y proyección social de los saberes instituyentes desde los cuales se fisura la naturalización de sentidos instituidos y hegemónicos del accionar político. La estetización de la acción política en la que el cuerpo se instituye no solo como medio de expresión, sino también como primer territorio de poder, evidencia una acción política encarnada por cuerpos que padecen y vindican relatos de una temporalidad diferente a la instituida para colonizar las mentes, los cuerpos y las emociones.

Las prácticas pedagógicas que emergen de la acción política de jóvenes están fundadas en la experiencia acontecimental, desde donde se hace posible el desplazamiento hacia el entendimiento de la experiencia pedagógica como un momento de innovación de los órdenes fácticos, buscando ocasionar un cambio de situación imprevisto y abrir un espacio de libertad impensada, sin necesariamente desatender la naturaleza

material en que tiene lugar la acción educativa. Lo acontecimental obra en pro de la inflexión de las condiciones materiales que dominan una situación, entendiéndolo por ello las formas tradicionales, hegemónicas, adultocéntricas y por demás normalizadoras que se tienen por dadas, como un cuestionamiento de la existencia descriptiva ya dada, ordenada respecto a los modos de ser, hacer y representar de lo social.

El acontecimiento como punto de inflexión y radical novedad, es uno de los conceptos fundamentales del pensamiento político en Arendt. En algunos fragmentos de *¿Qué es la política?*, insiste en que “siempre que ocurre algo nuevo, se da algo inesperado, imprevisible y, en último término, inexplicable causalmente; es decir, algo así como un milagro en el nexo de las secuencias calculables” (Arendt, 1997: 64). Es así como los acontecimientos se presentan como un nuevo comienzo que irrumpe los procesos de naturaleza histórica, los que la autora denomina “acontecimientos milagro”. Según Arendt, los acontecimientos están directamente relacionados con el ser humano y con la política, ya que el ser humano está dotado para hacer milagros y “este don es lo que en el habla habitual llamamos la acción” (Arendt, 1997: 65). La acción, que para Arendt es la “actividad política por excelencia” (Arendt, 1997: 23), consiste en tomar una iniciativa, comenzar algo nuevo e inesperado.

Paz en perspectiva de socialización y subjetividad política con niños, niñas y jóvenes

Pensar en una aproximación a las prácticas de socialización para la paz implica un ejercicio de articulación de escenarios que vinculen las experiencias comunitarias y al mismo tiempo las instituciones que, como la escuela, han estado encargadas de dichos procesos.

Primeras miradas desde la educación para la paz

La Escuela Nueva es la primera iniciativa sólida de reflexión y acción educativa por la paz, especialmente después de la Primera Guerra Mundial. En este sentido, la gran crítica de la Escuela Nueva a la es-

cuela tradicional es sobre sus planteamientos didácticos y sus métodos orientados, explícita e implícitamente, a la *militarización* de la infancia y la juventud, en el sentido de su formación para la obediencia pasiva y nunca para favorecer el espíritu crítico y la ayuda mutua (Ferriere, en Jares, 1999). Esta reflexión se incrementa tras la guerra, volviéndose la mirada a la escuela como un escenario de reproducción de la convivencia armónica, base del pacifismo.

Hasta este momento se reconoce a la educación para la paz desde ideas asociadas a la armonía y a evitar la confrontación fruto de las devastaciones de la guerra. Es en este contexto en el que surge la contraposición paz-guerra.

En el contexto de la Escuela Nueva, aparece la pedagogía montessoriana como una pedagogía *eirénica*⁵, por tres razones: la primera, porque es entender el proceso educativo como una *lucha*, en el sentido amplio de la palabra (Valitutti, en Jares, 1999). En segundo lugar, porque hace de la paz el fin y el medio del proceso educativo; y en tercer lugar, porque Montessori concibe la educación como la única manera de hacer desaparecer la guerra en el mismo sentido utópico de la Escuela Nueva.

Así, la educación tiene el papel de hacer la paz desde una perspectiva positiva, es decir, desde una reforma social constructiva; y no solo desde el evitar la guerra o resolver los conflictos sin violencia. La educación tiene como finalidad la construcción de ambientes que favorezcan a los niños y niñas el “traer la paz al mundo” (Montessori, en Jares, 1999: 28). Montessori cree junto con Rousseau, que los niños y niñas son seres puros, libres de ideologías y por lo tanto incorruptos y capaces de hacer la paz. Dentro de las características propias del modelo montessoriano, está el trabajo colaborativo y cooperativo, a modo de críticas al modelo tradicional que promueve la competencia y el individualismo. Así, es po-

5 Expresión griega para designar la “paz”. Para los Griegos, Eirene permite el dete-
nimiento de la guerra.

sible afirmar que la educación es la manera de construir la paz; la política solo puede evitar la guerra (Montessori, en Jares, 1999).

Al igual que la Escuela Nueva, la Escuela Moderna fundada por Freinet no tiene en su base la idea de la educación para la paz; sin embargo, sus didácticas y principios pedagógicos encierran en sí mismos una escuela de paz. Sus valores de cooperación, integración, aceptación de la diversidad e internacionalismo, así como la democracia escolar, son las bases de lo que hoy conocemos como la educación para la paz.

La diferencia fundamental con la Escuela Nueva está en su distanciamiento del utopismo pedagógico. La Escuela Moderna está encaminada a la interpretación de intereses y valores populares que permita evitar la perpetuación de las estructuras económicas y sociales basadas en la explotación de las clases sociales; tarea de la que Freinet entendió que no podría lograrse solo desde la escuela, sino en articulación con los cambios económicos, políticos y sociales, y de ahí su interés especial en el reconocimiento de la articulación con las fuerzas sociales y políticas (Freinet, 1974 en Jares, 1999).

Al igual que en los antecedentes de la educación para la paz desde la Escuela Nueva, la noviolencia ancla también sus ideas en los valores morales, esta vez desde la experiencia espiritual de Oriente. Según López (2001, 2004), para Gandhi, como principal exponente de esta práctica, el aporte de la noviolencia a la educación en general está basado en los principios de firmeza en la verdad y acción sin violencia; dichos principios se concretan en técnicas como la nocooperación y la desobediencia civil; la primera se representa con la manifestación de la inconformidad, y la segunda con la desobediencia a leyes que perpetúan la injusticia. En últimas, el principal llamado de esta corriente es a la liberación de la dependencia colonizadora y a la propugnación de la autonomía. Este es el principal llamado a la educación: la formación para el dominio de sí y la formación de aptitudes en conocimiento para el pensamiento independiente. La educación debe “armonizar las cuatro dimensiones del

ser humano: el cuerpo, el intelecto, la sensibilidad y el espíritu” (Weyer, 1988 en Jares, 1999: 70).

Como condición irrevocable para la no violencia está la coherencia entre los medios y los fines a alcanzar; por lo tanto, como derivación pedagógica, deben desaparecer los castigos y todo hecho de violencia física y psicológica de la escuela. No es posible alcanzar la paz si no es con la paz misma.

El concepto más importante para la paz, que se apropia de la idea gandhiana, es el del conflicto. Su reconocimiento como una condición propia de los seres humanos es una posibilidad de encuentro y no de separación; por lo tanto, y siguiendo la idea de la no violencia, se trataría de reconocerlo y construir a partir de este una nueva relación entre los seres humanos. Siguiendo esta idea, se puede asegurar que la violencia “desaparece” el conflicto en tanto elimina el punto de encuentro y vínculo con el otro, pues niega las posibilidades de aparición del otro como un legítimo otro (Maturana, 2002). Es decir, la realización de cada quien es posible si se niega la de los demás.

Conceptos contemporáneos sobre la paz

Para Galtung, la paz está definida en términos de la ausencia de violencia, distanciándose de aquella antigua idea de paz como ausencia de guerra, pues esta última es una expresión de las diferentes violencias. En este sentido, en desarrollo de sus investigaciones para comprender la violencia Galtung llega a definirla como “algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana” (Galtung, 1981, p. 96), entendiendo como tal la satisfacción de necesidades básicas, materiales y no materiales. Tal violencia puede ser equiparada con la injusticia social y es definida por Galtung como violencia estructural (Galtung, 1996).

Junto con Galtung, otros investigadores e investigadoras han propuesto acercamientos a las reflexiones sobre la paz. Adam Curle, al respecto, ha reflexionado sobre el conflicto siguiendo la idea de que este es

lo que permite a los seres humanos tener algo en común y plantea que su ausencia puede significar la ruptura de posibles asociaciones (Curle, 1971). Betty Reardon define la paz como “un orden social, o un conjunto de relaciones humanas, en el cual la justicia puede conseguirse sin violencia” (Reardon, 1978b en Jares, 1999: 100); y de la misma manera, Jaime Díaz entiende la paz como inseparable de la justicia y, por lo tanto, la injusticia como “semilla de la guerra” (Díaz, 1979 en Jares, 1999: 100). Por su parte, William Eckhardt, también centrado en la idea de justicia para la definición de la paz, propone a esta como la actualización de los valores humanos; y para Naidu, la paz es “la preservación de la vida humana lo más humanamente posible” (Eckhardt, 1986; Naidu, 1986 en Jares, 1999: 100).

Hoy un nuevo movimiento se presenta en términos de los estudios para la paz. Esta apuesta de educación para la paz se ubica en una epistemología sistémico-compleja y se define como una educación que lleva a romper con el paradigma tradicional que plantea una mirada reduccionista y fragmentaria, al sugerir que el entendimiento de los fenómenos requiere de la reducción en sus partes constitutivas para de esta manera poderlo medir y cuantificar, y en últimas, controlar. Tal separación lanza los fenómenos a la reducción de sus relaciones complejas con el medio (contexto) en el que se presentan y de los sujetos que interactúan en estos.

En la práctica de una epistemología sistémica, la visión desde la paz [...] está también presente haciendo que la intervención tenga un carácter preventivo, al implementar acciones o promover estrategias en función de los actores, circunstancias y contextos, destinadas a desarrollar la cultura de la paz y evitar, en lo posible, la aparición de la violencia (Fernández-Herrería y López-López, 2014: 120).

La construcción de la paz y la potenciación del desarrollo humano desde el educar en y para la paz

Los procesos educativos, especialmente en la infancia, tienen el gran desafío de aportar a la generación de alternativas que permitan a

niños, niñas y jóvenes ser sujetos políticos; esto es, sujetos capaces de actuar en diferentes escenarios, de tal forma que puedan incidir en la construcción de alternativas que permitan condiciones de vida colectiva digna.

En estos términos y desde una apuesta centrada en procesos y escenarios de socialización política con niños, niñas y jóvenes, se propone una perspectiva particular del desarrollo humano como posibilidad de potenciación de las dimensiones del sujeto que favorecen su acción política.

Hablar de acción política implica la construcción de condiciones para la vida en colectivo y por lo tanto en convivencia. El “Proyecto niños y niñas constructores y constructoras de paz” se centra en la posibilidad de construir imaginarios, valores y actitudes que favorezcan el reconocimiento del otro, la construcción de proyectos de futuro, la reflexividad, la autonomía, la conciencia histórica, la ampliación del círculo ético, la configuración de escenarios públicos y la negociación del poder (Alvarado *et al.*, 2008); de tal manera que permitan a los sujetos (niños, niñas, adultos, adultas, jóvenes, etc.) construir activamente las condiciones necesarias para lograr una vida digna.

Se asume la paz como un proceso activo de negociación permanente con el otro y, por lo tanto, en construcción de nuevas y mejores formas de encuentro entre los sujetos. Es por esta razón que se plantea la paz como un ejercicio político de encuentro de diferentes subjetividades, en las que desde la diferencia se construyen proyectos de presente y futuro. Aquí la escuela se consolida como escenario privilegiado para generar procesos en los que se logre potenciar subjetividades políticas en construcción y re-construcción permanente, desde toda apuesta curricular y metodológica. Si centramos la mirada en la metodología, desde la educación en la paz se prima la indagación, el descubrimiento, la cooperación, el uso de distintas fuentes de información e incluso la conquista didáctica del entorno para promover un aprendizaje integral, enriquecido, experiencial, de tipo individual y grupal al mismo tiem-

po, participativo, recíproco y dialógico (Fernández-Herrería y López-López, 2014: 132).

Potenciación de subjetividades políticas

La socialización política

Los procesos mediante los cuales cada sujeto, dentro de una sociedad, comprende y logra transformar los “fenómenos sociales”, son conocidos como “procesos de socialización”. La socialización política permite a los individuos hacerse sujetos capaces de entender su realidad para lograr transformar aquellas cosas con las cuales no está de acuerdo, porque niegan la posibilidad de condiciones dignas de “ser” humano.

Por consiguiente, este hacerse sujeto político implica en parte hacerse sensible al mundo en el cual el sujeto habita, un mundo que fundamentalmente es cultural, entendido como la totalidad de las significaciones, valores y normas poseídos por las personas en interacciones y la totalidad de los vehículos que objetivan, socializan y transmiten esta significación (Sorokin, 1962) y que a su vez permiten a los sujetos vivir en comunidad.

Esta posibilidad conlleva la necesidad de comprender los fenómenos sociales que se dan en las relaciones entre los sujetos, permitiendo a estos la construcción de nuevas alternativas que les permitan acercarse al mundo de maneras diferentes y desde las cuales re-crear su experiencia de vida colectiva. En este sentido, es posible plantear que el hacerse sujeto implica la necesidad de “encuentro” con el mundo, desde ejercicios activos de acción y transformación de las interacciones entre los sujetos que en él se dan.

Este encuentro requiere algunas condiciones que lo posibiliten desde la construcción de alternativas que pongan en relación las sensibilidades y formas de entender el mundo, bajo acuerdos mínimos que permitan el encuentro desde la diferencia; y por lo tanto desde su reco-

nocimiento y valoración en la construcción colectiva de mejores condiciones de vida.

Es posible afirmar que no existe una “única” forma de acción política, pues cada nueva relación en la que aparecen otras condiciones, implica actuar de maneras diferenciadas para continuar la construcción de alternativas para el encuentro con los otros. Esto muestra cómo el hacerse sujeto político implica la acción no solo en el ámbito de lo formal, sino también en escenarios cotidianos.

No basta con crear escenarios cotidianos y privados de encuentro “político” con los otros; es necesario que los sujetos puedan extender esta posibilidad de aproximación al mundo de lo público, donde no se juegan intereses individuales, sino que están en juego intereses y necesidades colectivas que trascienden el interés particular, y en los que el encuentro con otros permite consolidar colectivos que buscan transformar formas de poder que niegan las identidades y al mismo tiempo las subjetividades.

La tarea de la socialización política es permitir la configuración de sujetos capaces de representarse la sociedad de una manera diferente, más política, que les permita crear escenarios donde sea posible su accionar.

Dirigir la atención a la configuración de sujetos políticos implica la reconfiguración de sentidos y prácticas en torno a la equidad, la justicia social y la responsabilidad; implica la puesta en marcha de normas de reciprocidad que superen la discriminación y la desigualdad, y la construcción de redes de acción social y política desde las cuales se haga posible la configuración de procesos que aproximen los sentidos y las prácticas a un orden social y a estilos de vida democráticos (Alvarado *et al.*, 2008: 36-37).

De esta manera, es posible hablar de un sujeto capaz de actuar con otros en la construcción de mejores condiciones de vida, es decir,

desde un ejercicio pleno de la ciudadanía no solo como concepto, sino como práctica social, ética y política, en donde las performatividades propias de los niños, niñas y jóvenes no sean excluidas sino al contrario, valoradas como miradas y apuestas diferentes, como nuevas posibilidades de representar nuestra realidad y configurar nuevos tiempos, nuevos territorios, nuevos cuerpos y nuevas relaciones.

Aunque la institución escolar es el lugar privilegiado para llevar a cabo la socialización política, existen otros escenarios de socialización en los que las actitudes políticas se fortalecen: 1) la *familia*, que transmite valores que norman diferentes dimensiones de la construcción de relaciones entre sujetos sociales, dentro y fuera de ella; reproduce y permite la generación de valores de respeto a la autoridad, de obediencia, de percepción de la clase a la cual se pertenece, de integración al sistema político; valores religiosos, étnicos, etc.; 2) Los *grupos de pares*, así como los grupos de interés; 3) los *medios de comunicación*; 4) los *partidos políticos*, el contacto directo con el Gobierno; y 5) las tendencias contemporáneas en la *cultura política*; son escenarios que contribuyen a generar los valores y actitudes relativos a lo político.

En los procesos de construcción de paz, el desarrollo humano es considerado como un marco de referencia obligado y aunque existen diversas posturas teóricas en torno al mismo, la propuesta se enmarca en una perspectiva alternativa, la cual se encuentra basada en autores como Berger y Luckman (1983), que permiten comprender, desde la teoría de la construcción social de la realidad, cómo en la socialización los seres humanos nos autoproducimos de manera social, y así mismo creamos y resignificamos el mundo de las relaciones sociales y los marcos simbólicos de la cultura.

Desde esta perspectiva, el desarrollo humano es entendido como un proceso individual y social de constitución de la subjetividad y de la identidad en cada una de sus dimensiones, en un contexto social, político y cultural (Alvarado *et al.*, 2012). Esto implica ubicar el desarrollo humano desde un lente constructivista –subjetivo e intersubjetivo– y

re-significarlo como un proceso dinámico, complejo y sistémico que se realiza en contextos cotidianos de interacción. Tal condición de procesualidad facilita la progresiva ampliación de las oportunidades de lo humano en las diferentes dimensiones que constituyen al sujeto en su enteridad, o en palabras de Cardona (2007): al cuerpo en su completud e integralidad.

En este sentido del desarrollo humano y en la base de la subjetividad política, se encuentran cinco dimensiones que se hacen fundamentales a la hora de favorecer el encuentro y la acción conjunta y que permiten entender los procesos de construcción de paz como procesos de acción política. Podemos entonces afirmar que en esta perspectiva sistémica se debe reconocer la indivisibilidad del ejercicio educativo –no fragmentado– y por lo tanto encaminado a la potenciación de un ser humano enriquecido desde sus dimensiones cognitivas, afectivas, éticas, comunicativas, creativas y políticas, que no se separan a su vez de los contextos/lugares de aparición.

Dimensión afectiva

El desarrollo del potencial afectivo implica un ejercicio de auto-reconocimiento que obliga a la toma de conciencia de sí desde el reconocimiento autobiográfico, de las mediaciones y de los sueños de cada sujeto, a partir de los cuales se constituye el autoconcepto y la valoración de sí, favoreciendo la constitución de la autoestima. Autoconcepto y autoestima son entonces dos elementos fundamentales en la constitución de la subjetividad. Sin embargo, es necesario construir procesos de reconocimiento y valoración del otro. Este reconocimiento implica la toma de *conciencia* del otro como plural y diverso.

Pensar en el otro como alguien incluido permite reconocerlo desde su rostro y su voz, tanto respecto de quienes son cercanos o cercanas, como de quienes no lo son. La posibilidad de construir el sentimiento amoroso permite el establecimiento de una red de relaciones en la que se explicita el sentimiento para dar y pedir afecto, en un ejercicio recí-

proco desde la valoración del otro, construyendo relaciones libres de dominio, en las que es posible que aparezca el conflicto, el consenso, el disenso y la noviolencia.

Dimensión comunicativa

Construir subjetividades comprometidas con la paz implica de suyo:

Asumir una tarea de responsabilidad y aprendizaje desde el campo de lo comunicativo; esto, en el sentido de que todo ser humano está abocado por su propia esencia a ser un sujeto de lenguaje y, por tanto, un artífice de significados e interpretaciones respecto de su realidad y la de los demás (Echavarría *et al.*, 2006).

El fortalecimiento del potencial comunicativo implica generar procesos de apertura en los que la identidad y la subjetividad se explicitan, se exponen, se salen de sí, para encontrarse con otras identidades y otras subjetividades. Este ejercicio simbólico no es simplemente un intercambio de información; son los sentidos y los significados los que se ponen en juego en una interrelación permanente con los otros. El acto comunicativo, por lo tanto, implica compartir la biografía, las experiencias, las mediaciones y las utopías de unos y otros.

El lenguaje como constructor de realidad permite la anticipación de los sueños y las utopías, el reconocimiento de las representaciones, de los imaginarios y de las realidades. La mediación del lenguaje permite la construcción del sentido compartido y la posibilidad de construir proyectos de creación de mundos posibles, lo que puede denominarse proyectos políticos.

Dimensión ético-moral

Plantear el desarrollo del potencial ético-moral implica pensar al ser humano desde la intersubjetividad, como la posibilidad de construir mundos compartidos. En ese sentido, la dimensión ético-moral deja entender las regulaciones propias de esos mundos compartidos, las

cuales se ejercen desde marcos que permiten construir mundos axiológicos a partir de los que se valora moralmente la relación con las demás personas y al mismo tiempo se genera el vínculo ético que reconoce el contexto social y cultural de los sujetos.

Estos marcos de acción están sustentados en criterios de valor como el *respeto*, entendido como el reconocimiento del otro y de la diferencia, y no como temor a la autoridad; la *responsabilidad*, no entendida como deber y obediencia a la norma, sino como solidaridad y compasión; y la *justicia*, como la posibilidad de vivir desde el derecho de ser incluido en condiciones de equidad y no como la norma y la sanción.

Por otro lado, el potencial ético-moral permite el reconocimiento de los sentimientos morales propuestos por Strawson (1995): recuperar la capacidad de sentirse *culpable* cuando se hace daño y saber reparar el daño causado; la capacidad de *resentirnos* cuando se es maltratado y saber *perdonar* para restablecer el tejido social; y la capacidad de *indignación* cuando alguien le hace daño a otro y saber solidarizarse con quien es la víctima en esa condición, lo cual necesariamente debe pasar por la ampliación del círculo ético.

Desde esta dimensión, debemos entender la relación de inmanencia entre la moral y la ética como elementos constitutivos y complementarios en la educación para la paz. La moral parte del sujeto individual y se expresa en el derecho individual y la *juridización* de la relación con el mundo; por lo tanto, la moral implica una relación con el otro desde el *nomos*. La ética, por su parte, implica una relación del sujeto social en el ejercicio de la intersubjetividad, mediada por la cultura y la política en el mundo de la vida; esta perspectiva ética implica una relación con el otro desde el *ethos*.

A nivel del *nomos* es importante transitar desde la heteronomía moral hacia la autonomía moral, lo que implica pasar de tener como marcos del comportamiento y de las decisiones humanas a las “normas” –cuya condición de aplicabilidad la constituyen los ámbitos particulares

en estrecha relación con la autoridad y la jerarquía— y a los “principios” como criterios universales aplicables a toda la especie humana. En la heteronomía, la orientación moral se rige por la obediencia, por el temor al castigo y por el respeto al superior; aquí la acción buena se identifica con aquella que beneficia al propio yo y donde se busca la aprobación de la propia conducta por los demás y por su conformidad con estereotipos impuestos por otros. De esta manera, se refuerza la orientación moral para mantener el orden social y se reconocen las convenciones y las leyes como base en el respeto del contrato social. La autonomía implica el surgimiento de la conciencia individual regida a partir de principios universales, en el marco de la reciprocidad y del reconocimiento al otro como igual y diferente.

A nivel del *ethos* la sensibilidad moral implica construir una ética del cuidado en la que se hace fundamental la ampliación del círculo ético, favoreciendo la inclusión del otro al construir mundos en los que todos los seres tienen posibilidades de aparición legítima en el encuentro con los otros sujetos.

Dimensión creativa para la transformación de conflictos

El fortalecimiento del potencial creativo para la transformación de conflictos pasa por el reconocimiento del conflicto como una condición inherente al ser humano, dadas las diferencias que se derivan de la subjetividad que nos hace distintos y de las múltiples identidades que se juegan en las culturas y las sociedades. Por lo tanto, para asumirnos en el conflicto es necesario el reconocimiento pleno de la identidad y de la subjetividad del otro. Solo desde allí se logra el respeto pleno a la dignidad del otro como igual y diferente. Tal posibilidad favorece la aparición de la palabra como forma de resistencia y construcción pública y política.

Tramitar el conflicto desde la palabra, implica construir respuestas éticas de reconocimiento a los otros en su posibilidad de ser iguales y al mismo tiempo diferentes. Hacerlo desde la violencia, implica la eli-

minación y negación del otro como ejercicio de dominación. En este sentido, el conflicto implica crear condiciones de interacción, multidireccionalidad y contextualización que le son propias a los procesos de construcción de acuerdos y disensos.

Una de esas direcciones está puesta en la posibilidad “intuitiva” de provocar una nueva percepción que permita la ocurrencia también de la imaginación estética como “lugar otro” donde, a partir de la complejidad y de las dificultades históricas, la claridad de una gran percepción hace su inesperada irrupción bajo la forma de una imagen nueva; una síntesis de la complejidad de la experiencia en la simplicidad del tiempo de un suspiro y el lugar de una imagen. Es la percepción de un todo orgánico que desemboca en una nueva visión.

El ejercicio estético frente a la transformación de conflictos propone, pues, una mirada orgánica que dirige nuestra percepción hacia el todo y nos permite un discurrir alternativo frente a sus posibilidades.

La potenciación de nuestro sentir estético nos permite captar y apropiar la intuición, en la agudización de nuestros sentidos para una comprensión profunda y, por qué no, la invención de otras imágenes sobre la experiencia/cuerpo que somos.

Tal potenciación desde el sentir estético permite traer al tiempo presente nuestra propia experiencia, es decir, reconocer en nosotros mismos nuestra memoria que, vinculada en el espacio-tiempo al que pertenecemos, nos lanza a una especie de conmemoración de aquello que ha dejado huella en nuestro existir.

Dimensión política

El fortalecimiento del potencial político implica el desarrollo de la capacidad para la participación y la acción política, entendidas como aquellas maneras de afectación y transformación de las relaciones de poder entre los sujetos. Estas acciones favorecen la vindicación de los derechos individuales y colectivos para asegurar las condiciones de vida

digna y del bienestar colectivo, y parten de cada sujeto y se ejercen con otros y otras en procesos de configuración de la subjetividad política.

Hacerse sujeto político implica identificar formas de ser, vivir, relacionarse y entender el mundo, con la conciencia de crear mejores condiciones de vida, bajo la posibilidad de pensar por sí mismo, incluyendo al otro.

La potenciación de la dimensión política implica, además, la asunción práctica de principios tales como la libertad, la igualdad y la justicia, como pilares de la democracia. Esta, en tanto orden social y como estilo de vida que implica fortalecer el reconocimiento y la pluralidad como criterios que garantizan el respeto y el ejercicio de los derechos humanos.

En palabras de Rigoberta Menchú, premio nobel de paz:

La paz no puede ser ni un anhelo ni solo una discusión teórica. Es una lucha permanente que significa acciones concretas que transformen las actuales prácticas de exclusión, intolerancia y racismo que diariamente destruyen las relaciones entre sociedades y generaciones. Cambiar estas prácticas por otras cuyo sustento sea un conjunto de valores, actitudes y comportamientos, como sustento de la paz y la no-violencia, es el reto del milenio que iniciamos (2002: 47).

Conclusiones y aperturas

Este artículo presenta diferentes apuestas investigativas desarrolladas en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, desde las cuales se ha centrado la reflexión en la escuela como institución social que no solo obedece a las fuerzas y tensiones características de una época, sino también y principalmente, en reconocimiento a su importante función como escenario de socialización y lugar de emergencia de otros instituyentes desde los que se hace posible resignificar nuestros modos sociales de ser-hacer y decir-representar.

La escuela se convierte en un escenario central de la cultura, toda vez que en ella se dinamizan procesos de negociación social, procesos de construcción e institucionalización de sentidos, sobre los cuales se fundan los modos particulares de convivencia; así como la validación social de los principios éticos y morales en los que se fundan las acciones sociales.

Sumado a lo anterior y en palabras de Echavarría (2003), quien releva la importancia de la reflexión de los diversos modos de convivencia desde la apuesta pedagógica de los procesos de socialización que están inmersos en las dinámicas educativas:

Se trata, por tanto, de ver la escuela como una institución educativa que tiene la co-responsabilidad ética, política y moral de constituirse en escenario de formación y socialización en el que, como tal, circulan múltiples sentidos, se producen variados aprendizajes, se abre la opción a la negociación de la diferencia y se funda la convivencia como una expresión de la autonomía, la libertad y la dignidad humana (Echavarría, 2003: 149).

Este texto pone en relieve la potencia que como escenario de socialización tienen las diversas experiencias de educación popular, toda vez que estas se asumen como importantes espacios desde los cuales se instituyen nuevos procesos de configuración de subjetividades políticas fundadas en la paz y la noviolencia.

Dichas subjetividades políticas, emergentes de las experiencias de educación popular, se caracterizan por el reconocimiento a la diferencia como posibilidad de la acción recíproca, en el horizonte de ampliación de los marcos comprensivos y del círculo ético, legitimando la diversidad y el reconocimiento de un radical otro, elementos constituyentes de la acción política necesariamente intergeneracional, con la capacidad del diálogo crítico y creador de múltiples identidades y de múltiples formas de actuación.

En esta propuesta se reconoce la posibilidad para asumir el valor pedagógico y formativo que tiene el conflicto desde el reconocimiento de la polifonía de voces y perspectivas de acción recíproca que potencian las bases para cimentar una verdadera cultura de paz, pensada esta no como un lugar o escenario de arribo, sino como el marco de un proceso continuo de construcción de subjetividades políticas preparadas no solo para el encuentro con el otro, sino también para tener la capacidad de dinamizar procesos de acción política.

En el presente, planteamos la importancia de los procesos de socialización que son la base de las experiencias de educación popular y que fundamentan la construcción de paz y de no violencia, en el marco del fortalecimiento de cinco potenciales del desarrollo humano: ético moral, comunicativo, afectivo, político, y creativo para la transformación de conflictos.

Asumimos la apuesta por la educación para la paz como una educación política que se articula a los fundamentos pedagógicos de la educación popular, desde la cual se hace verdaderamente posible relevar la educación como escenario de socialización política, centrando sus procesos en la configuración de sujetos capaces de representarse la sociedad de una manera diferente, de tal forma que puedan crear escenarios donde sea posible su acción.

La socialización política como proceso formativo de las subjetividades políticas en el contexto colombiano, no puede darse por fuera de las preguntas básicas sobre la equidad y la justicia social, la ampliación de la democracia y el fomento del ejercicio ciudadano (Cubides, 2004: 13), más aún en la realidad política y social actual en la que la sociedad colombiana asume el reto de la resignificación de modos particulares de construcción de lo público, y en ella los modos de convivencia centrados en la superación de la violencia social y política.

Los retos del momento actual en términos de paz a partir de los acuerdos en la negociación de La Habana entre la guerrilla de las FARC-

EP y el Estado colombiano, lanzan reflexiones por fuera de lo que este artículo logra trabajar; retos como la restitución de derechos y las garantías de no repetición del daño a las víctimas, la restitución de tierras y la transformación de prácticas como las relacionadas con el tema de los cultivos ilícitos, deben ser asumidos por una educación popular, por una educación en la paz y por la socialización política que no da espera y que reta a los investigadores, investigadoras, educadoras y educadores de Colombia.

Estas reflexiones deben verse articuladas a partir de ejercicios de memoria histórica, a partir de metodologías que permitan reinventar nuevas formas de relaciones en los escenarios de la vida cotidiana, tales como los escolares, los familiares y los comunitarios, desde los cuales también es necesaria la construcción de posibilidades de vida en los contextos en los que la confrontación armada –esperamos– termine.

Bibliografía

Alvarado, S. V. *et al.*

2012 “La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política”. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1): 235-256.

Alvarado, S. V. *et al.*

2008 “Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes”. En: *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11): 19-43.

Alvarado, S. V. *et al.*

2008 *Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Manizales: Fondo Editorial Universidad de Manizales.

Arendt, H.

1993 *La condición humana*. México: Paidós.

1997 *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.

Augé, M.

1997 *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.

Berger, P. y Luckman, T.

1983 *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amarrortu.

- Cubides, H.
2004 “Formación del sujeto político. Escuela, medios y nuevas tecnologías de la comunicación y la información”. En: Laverde, M. C. *et al.*, *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Universidad Central, DIUC, Siglo del Hombre.
- Echavarría, C. V.
2003 “La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral”. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2): 145-176.
- Echavarría, C. V. *et al.*
2006 *Paz joven: potenciales para la vida. Propuesta educativa de los jóvenes constructores de paz*. Bogotá: Plan Internacional, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Alianza Cinde, Universidad de Manizales, Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional.
- Fernández-Herrería, A. y López-López, M. del C.
2014 “Educar para la Paz. Necesidad de un cambio epistemológico”. En: *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 21(64): 117-142. [Recuperado el 20 de julio de 2014, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10529071005>].
- Freire, P.
1992 *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
1996 *Política y educación*. México: Siglo XXI.
2001 *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Galtung, J.
1996 *Violencia cultural*. Bizcaia: Gernika Gogoratzuz.
1998 *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Bakeaz/Gernika-Lumo/Gernika Gogoratzuz.
2003 *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.
- Jares, X.
1999 *La educación para la paz en el umbral del nuevo siglo: retos y necesidades*. Coruña: Universidad de la Coruña.
- Maffesoli, M.
2009 *El reencantamiento del mundo. Una ética para nuestro tiempo*. Buenos Aires: Dedalus.

Menchú T. R.

2002 *Hacia una cultura de paz*. México: Lumen.

Moore, T.

1997 *El reencantamiento de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Sudamericana.

Noguera, P.

2004 *El reencantamiento del mundo*. México: Universidad Nacional, PNUD.

Ospina, H. F. *et al.*

2011 *Experiencias de acción política con participación de jóvenes*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud-Universidad de Manizales.

Sorokin, P.

1962 *Dinámica social y cultural*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

Vatter, M. y Ruiz, S. (ed.)

2011 *Política y acontecimiento*. Santiago de Chile: FCE.

