

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y
JUVENTUD**

**Alianza CINDE, Universidad de Manizales
Sistema de educación mediada por entornos
virtuales**



Línea de Investigación

Línea de Investigación para la Construcción de las Paces

Contenido

1. Presentación:	4
2. Objetivos de la línea de investigación	6
2.1 General:	6
2.2 Específicos:	6
3. Problemas de acercamiento:.....	7
4. Producción de Referentes de la línea	7
4.1 Desarrollo Teórico de la categoría Paz.....	7
4.2 La paz en la historia	8
4.3 Los giros semánticos de la paz	9
4.4 La paz negativa y la polemología.....	10
4.5 Cambio de paradigma: La paz positiva y el triángulo de las violencias.....	12
4.6 Tres enfoques complementarios: Empirismo, criticismo, constructivismo.....	15
4.7 La Paz Imperfecta: resignificando el horizonte.....	16
4.8 La ruptura de la paz monolítica: la emergencia de las paces	18
4.9 La imaginación mora en la construcción de la paz.....	19
4.10 La construcción de la Paz y la potenciación del desarrollo humano: una perspectiva alternativa desde procesos de socialización política con niños, niñas y jóvenes... educar en y para la Paz.	21
4.11 Potenciación de Subjetividades Políticas.....	22
4.11.1 La socialización política:	22
4.11.2 En torno a las actitudes políticas.....	24
4.11.3 Cómo se forma la actitud política	26
4.12 La Socialización como referente obligado de comprensión de la construcción del sujeto político.	30
4.13 Aproximación desde la Psicología Política: La socialización como mediadora en la construcción de actitudes y concepciones políticas.	34
4.14 Aproximación desde la Educación Moral y Política: Formación en Valores, Ciudadanía y Democracia.	37
4.15 Desarrollo Humano y Potenciación de Subjetividades Políticas para la Paz	38
5. Producción de la línea	44
5.1 Docentes:.....	44

Julián Andrés Loaiza de la Pava	44
6. Bibliografía.....	45

1. Presentación:

La historia del país nos convoca permanentemente a volcar la mirada hacia los horrores de la guerra y las múltiples violencias que circundan nuestra cotidianidad. Sin embargo, es en este mismo escenario en donde múltiples experiencias de desarrollo e investigación han propiciado movilizaciones de dicha realidad y han generado disposiciones que, de distinta manera, han logrado transformar las vidas de los sujetos que habitan estos contextos.

Desde 1998 el CINDE y múltiples aliados locales, nacionales e internacionales, han desarrollado una experiencia centrada en el fortalecimiento de los sujetos (niños, niñas, jóvenes, docentes, agentes comunitarios, entre otros) que encarnan ejercicios y reflexiones frente a la paz en tanto ejercicio político. Esta experiencia se ha denominado "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz"; y hoy sus aprendizajes se ponen en el escenario de una comunidad académica, para que junto con otros actores (investigadores-as) puedan reconocerse ejercicios de creación en procesos de construcción de paz que se resisten a la infamia y al silenciamiento.

Abrir este espacio nos convoca a dos cosas. Por un lado, a sumar esfuerzos y recuperar saberes que, desde distintas perspectivas, se han movilizado en el país, en América Latina y el mundo; y en este sentido, a ser una comunidad académica (en la línea) que permita re-pensar y re-crear caminos de construcción de paz como lugares de alternatividad a las violencias, las injusticias y demás prácticas de eliminación que niegan el horizonte de lo Humano y, aún más, la vida misma. Por otro lado, la línea se presenta como un escenario en el que pueden articularse tales reflexiones en un proceso de formación en y para la investigación; generando así, un marco comprensivo para la lectura y transformación de dichos fenómenos sociales.

Esta línea es un espacio abierto que se consolida con la participación y los aportes de sus participantes. De igual forma, se proyecta como una comunidad académica reconocida por su incidencia tanto en los procesos investigativos como en los contextos de realidad por los que se ve abocada.

Los referentes iniciales desde los que se propone la línea recogen diferentes perspectivas que pasan por los estudios de paz y violencias, pero con un fuerte sesgo en los procesos de "construcción de paz". En este sentido, se reconocen estos estudios enmarcados por su carácter multicultural, interdisciplinar y multidimensional. Actualmente, las teorías de paz se encuentran enraizadas en su generalidad en los aportes del politólogo Noruego, Johan Galtung (1959); quien planteó conceptos claves como fueron la "paz positiva" y la "violencia estructural". Sin embargo, son múltiples los esfuerzos que, desde distintas coordenadas geográficas, se están realizando en relación con la construcción de paz; es por ello, que existe una gran policromía de comprensiones y propuestas frente a este campo de estudio. Pensadores-as como Lederach, Vicent Martínez G, Elise Boulding, Vincenç Fisas y Francisco A. Muñoz, entre otros-as, han aperturado de manera significativa el marco de reflexión tanto teórica, epistemológica como metodológicamente. Así mismo, la Cátedra Unesco de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico ha recuperado saberes que permitirán ampliar la reflexión. Por otra parte, y recuperando el pensamiento construido en Colombia, se encuentra la reflexión que el CINEP y el Programa por la Paz de la Compañía de Jesús han desarrollado, la cual permitirá tener una mirada más local en la lectura de estos procesos. (Ver presentación)

Como ya se hizo notar, estas reflexiones tienen lugar en los "talleres de línea" de la maestría, desde una propuesta sistémica que cada vez ganará en complejidad a la par de los logros y desarrollos de los-as participantes-investigadores-as. De este modo, la línea pretende generar reflexiones no sólo de carácter teórico; sino también, y muy especialmente, en relación con experiencias significativas que, a su vez, permitan ir configurando sistemáticamente el campo de referencia y las producciones propias de los integrantes de la maestría.

Por tanto, la línea se configura como un escenario de construcción de pensamiento práctico, intencionado desde una praxis social y política. Así, pues, la revisión crítica de aquellas experiencias que en el país y el continente han aportado al presente campo de reflexión, permitirá abrir el ángulo de mirada; para así, desplegar una lectura

comprehensiva del entramado que constituye la construcción de la paz en el contexto colombiano.

Ahora bien, es importante explicitar que esta “aventura” de formación se movilizará a partir de distintas metodologías de investigación; como también, desde la puesta en marcha de “Propuestas Educativas Innovadoras” que permitan, no sólo la comprensión, sino la acción e incidencia en el marco de los contextos y las prácticas educativas de los-as participantes.

2. Objetivos de la línea de investigación

2.1 General:

Contribuir a los procesos de formación avanzados adscritos a la Maestría en Educación y Desarrollo Humano (Cinde – Universidad de Manizales) como escenarios de incidencia en la construcción de mejores condiciones de vida para niños, niñas y jóvenes del país y el continente, a partir del conocimiento y pensamiento crítico, reflexivo y pertinente generado desde la investigación.

2.2 Específicos:

Aportar a la formación de magísteres en el campo de la educación y el desarrollo humano, desde el acompañamiento a sus proyectos de investigación y sus propuestas educativas para el agenciamiento social (PEPAS).

Conformar una comunidad académica capaz de movilizar pensamiento y transformar prácticas en torno a la construcción de la paz en el país y el continente, desde el desarrollo de proyectos de investigación y propuestas educativas para el agenciamiento social (PEPAS).

Configurar un escenario para la producción académica y científica que fortalezca la

reflexión académica y aporte en el alcance de los compromisos de los participantes de la línea dentro de la maestría.

Desarrollar un análisis permanente del contexto, las políticas y programas en torno a la paz y los derechos humanos en el país y el continente.

Generar un anclaje claro y pertinente con el programa de investigación: "Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana".

3. Problemas de acercamiento:

- Procesos históricos de conflicto y paz
- Políticas públicas para la paz
- Géneros y Cultura de paz
- Conflicto y posconflicto
- Educación para la paz
- Epistemologías pacifistas
- Experiencias de Construcción de paz (Paz Imperfecta)

4. Producción de Referentes de la línea

4.1 Desarrollo Teórico de la categoría Paz

Julián Loaiza

(Documento de trabajo)

Pensar hoy en las perspectivas teóricas de la paz, obliga a reconocer los aportes del politólogo Noruego, Johan Galtung; quien ha planteado conceptos claves como son el de la "paz positiva" y la "violencia estructural". Sin embargo, son múltiples los esfuerzos que, desde distintas coordenadas geográficas, se están realizando en relación con la construcción de paz; es por ello, que existe una gran policromía de

comprensiones y propuestas frente a este campo de estudio. Pensadores-as como Lederach, Vicent Martínez G, Elise Boulding, Vincenç Fisas y Francisco A. Muñoz, entre otros-as, han abierto de manera significativa el marco de reflexión tanto teórica, epistemológica y metodológicamente. Así mismo, la Cátedra Unesco de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico ha recuperado saberes que permiten ampliar tal reflexión; y en Colombia específicamente, se encuentra la reflexión que el CINEP y el Programa por la Paz de la Compañía de Jesús han desarrollado, la cual permite tener una mirada más local en la lectura de estos procesos.

4.2 La paz en la historia

En *Historia* se ha sobredimensionado el papel de las violencias, silenciando de manera parcial el lenguaje de la paz, junto a sus actores y escenarios (Molina & Muñoz, 2004). Los manuales de historia reflejan muy escasamente los momentos de Paz, lo que refleja una doble concepción: primero, pocos son los momentos catalogados como tales, siendo las guerras lo que divide y subdivide etapas y procesos históricos; y, segundo, que estos momentos de paz carecen de contenidos y, por tanto, no son explicados. (Molina & Muñoz, 2004, p.55)

El presente escrito está centrado en dilucidar el desarrollo teórico y epistemológico de la paz como objeto de conocimiento. No obstante, es preciso resaltar como en la historia y las ciencias sociales ha predominado, una perspectiva "violentológica" que, a su vez, legitima un modelo antropológico dominante caracterizado por comportamientos violentos y excluyentes (López, 2001). Dicha perspectiva ha llevado a que se investigue más en clave de violencia y, por ende, se comprenda y profundice menos en términos de la paz.

La idea de la paz no ha sido un terreno exclusivo de la academia, y más bien ha sido la expresión de una apuesta ética necesaria para guiar a las sociedades, por ello ha estado presente en los discursos morales, religiosos y filosóficos en toda la historia (Muñoz, 2001). En este sentido, es importante reconocer algunas de sus raíces etimológicas, ancladas en las perspectivas greco-romanas.



Para la cultura grecolatina, la paz (*eirene*) era un momento de pausa de la guerra y que surge de relacionarse entre los ciudadanos. *Eirene* – social era sinónimo de <<*Homonoia*>> (armonía). Estos términos se suelen referir a un estado de tranquilidad aplicada solo a los grupos griegos (...), pero nunca se refiere a los *bárbaros*. Sin embargo, la *Eirene*– espiritual se relaciona con armonía mental, exterior y anímica, que se traduce en sentimientos tranquilos y apacibles (Jiménez, 2004:28)

A diferencia de los griegos, los romanos partían de la idea: “si quieres la paz prepara la guerra” (*Si vis pacem, para bellum*). Entonces, era una <<paz>> bélica fundamentada en todo un sistema de orden y control, garantizado por la presencia del aparato militar. La paz romana, “etimológicamente representa la idea de respetar lo legal y encarna la ley y el orden” (Jiménez, 2004:); de modo que, se “defiende” e impone, a través de las armas, contra aquellos que no aceptan el *statu quo*.

Pero para Kant, el logro de tal momento de “pausa” entre guerras no era suficiente; en “la paz perpetua” (¿??) se planta el necesario establecimiento de estructuras supranacionales que puedan mantener las condiciones de estabilidad social y política entre las naciones y evitar la guerra entre estas.

4.3 Los giros semánticos de la paz

VicencFisas, en su obra *Cultura de paz y gestión de conflictos*, plantea como “la diversidad existente en el mundo, sea en culturas, religiones o facilidades/dificultades de supervivencia, nos invita a no cerrarnos en una concepción estrecha o única de paz, de la misma forma que nos obliga a ensanchar nuestra visión sobre las causas de la violencia y los conflictos (...)” (Fisas, 2006:23); así mismo, expone de manera breve algunos de los giros semánticos que ha dado el concepto de paz:

1. Paz como ausencia de guerra en tanto concepto centrado en los conflictos violentos entre Estados.
2. Paz como equilibrio de fuerzas en el sistema internacional. En 1941 Quincy Wright sugirió que la paz era un equilibrio dinámico de factores políticos,

sociales, culturales y tecnológicos, y que la guerra ocurría cuando se rompía dicho equilibrio.

3. Paz como paz negativa (no guerra) y paz positiva (no violencia estructural). Estos conceptos son introducidos en 1969 por Galtung.
4. Paz feminista: En los años setenta y en los ochenta se extendió a nivel individual tanto la paz positiva como negativa. Esta definición incluía no sólo la abolición de la violencia organizada a nivel macro (guerra), sino también a nivel micro (la violaciones en la casa).
5. Paz holística-Gaia: En los 90's se expandió sus niveles de aplicación, del familiar al individual y al global. La teoría de paz-Gaia concede un alto valor a las relaciones de los seres humanos con el sistema bio-ambiental.
6. Paz holística interna y externa. Incluye los aspectos espirituales.

Otras definiciones de paz las propone Ramirez-Orozco al centrar su análisis en una perspectiva histórica de construcción y experiencia de procesos de paz en Colombia: paz extraviada, paz de la dictadura, paz excluyente, paz represiva, la paz objetiva, la paz sin tregua, la paz constituyente, entre otras. (Ramirez- Orozco, 2012)

Por otro lado, autores como Muñoz (2001) y Jiménez. B (2004) se aventuran a ampliar el horizonte, re-significando algunos de los planteamientos ya existentes y proponiendo conceptos como: la paz imperfecta, la paz neutra, una paz holística o integral (paz social, paz *gaia*, paz interna) y la paz transcultural. Mientras que Lederach estudia, a través de la imaginación moral, la tensión que se presenta cuando se trata de pensar la forma en la cual es posible pasar de la violencia destructiva a un compromiso social constructivo (Lederach, 2007).

A continuación se despliegan, en términos muy generales, algunos de los aspectos más significativos en el devenir teórico y epistemológico de la paz.

4.4 La paz negativa y la polemología

"La guerra es mala porque hace más hombres malos que los que mata"

Dicho griego

La aparición de la paz como objeto de estudio e investigación se da a partir del siglo XX, en una emergencia estrechamente ligada a la primera y segunda guerra mundial. "Fue, en gran medida, necesario el progreso de las ciencias sociales en los siglos XIX y XX y el fuerte impacto emocional de las grandes guerras para que, de manera teórica y articulada, se empezara a plantear con toda su profundidad el problema epistemológico de la paz. Es precisamente en esta fase cuando nace la *Investigación para la Paz*" (Muñoz, 2001, p. 6)

Estos estudios se convirtieron en un referente clave para la conceptualización de la paz desde una teoría más profunda y compleja. Los primeros se orientaron a comprender el fenómeno de la guerra junto a los comportamientos agresivos y violentos; siendo la paz definida como ausencia de guerra (*paz negativa*), y por tanto, como elemento opuesto a la violencia directa; así, la *investigación para la paz*¹ se caracterizó por desarrollar en mayor medida la polemología² y "durante los años cincuenta, hasta los setenta, la polemología se extendió de manera significativa al calor de la carrera de armamentos convencionales y nucleares y bajo el patrón de relaciones internacionales marcadas por el neo-imperialismo de la guerra fría" (Muñoz, 2001:6-7).

La paz negativa conlleva cierta "falsedad", pues como afirma Ramírez –Orozco (2012) esta, presupone procedimientos de orden militar que garanticen la ausencia de violencia directa y que garanticen el "orden" establecido y la perpetuación de aquellos que detentan el poder. Es negativa porque elimina la aparición del conflicto y de los diferentes puntos de vista de los actores sociales y políticos.

1 En la década del 40 del siglo XX se comienzan a crear los primeros Centros de Investigación para la Paz en Francia, Estados Unidos y Países Bajos (Jiménez, 2004).

2 La polemología es el estudio de la guerra, sus formas, causas y efectos. Este término viene del griego *polémos*, el cual denotaba guerra contra los extranjeros.

4.5 Cambio de paradigma: La paz positiva y el triángulo de las violencias

Galtungse ha convertido en uno de los referentes de este campo de conocimiento, puesto que sus aportes han sido altamente relevantes en la construcción de una epistemología de la paz; a tal grado que, "muchos teóricos afirman que la obra de Galtung representa por sí sola el 50% de los estudios para la paz" (Calderón, 2009). Es importante señalar la heterogeneidad que constituye la propuesta de Galtung, puesto que conjuga un planteamiento estructurado junto a un conjunto de ideas no estructurado que integran metafísica, cosmología, cristianismo, budismo y taoísmo (Galtung, 2003).

En palabras de Calderón (2009), el proyecto de Galtung puede resumirse en la tesis:

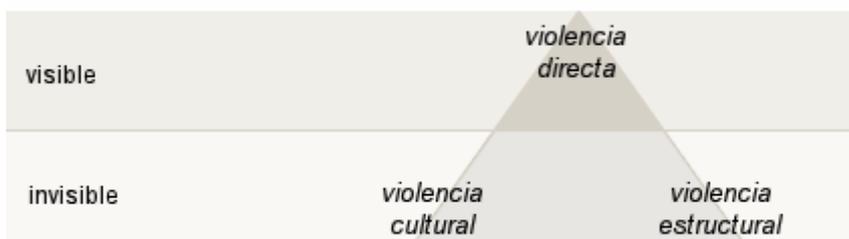
Paz con medios pacíficos, que como horizonte de las investigaciones y de las acciones orientadas a la paz, representará: una antropología nueva y renovada que pone su confianza en el hombre (*idealismo humanista*); un verdadero cambio de paradigma: de la paz por medios violentos a la paz por medios pacíficos en la que se entiende la convicción de que la paz puede ser aprendida y enseñada; gradualidad en el logro de la paz, entanto comprensión de que la paz es un proceso y no un punto de llegada, en este sentido, en vez de mirar a la paz como el ideal distante, tenemos que actuar en modo que cada paso en su dirección represente la paz. (Galtung e Ikeda, 2007); y por otro lado, la paz es un proyecto no violento por su coherencia entre medios y fines, en el mismo sentido de Gandhi, frente a que los fines y los medios deben siempre coincidir y estar sujetos a los mismos principios éticos (Mohandas, 1973)

La base epistemológica del proyecto de la paz con medios pacíficos "está centrada fundamentalmente en el esfuerzo de hacer inteligible una idea antropológica de paz transformándola en un concepto teórico de paz" (Calderón, 2009, p. 65). Por otra parte, Galtung resalta, de manera reiterada, el interés por construir una epistemología no positivista: "Dado que el objetivo de todo el ejercicio es promover la paz, no sólo estudios sobre la paz, es indispensable una epistemología no positivista, con valores y terapias explícitos, más que pararse una vez que se ha pronunciado el diagnóstico" (Galtung, 2003:16).



A partir de este giro paradigmático, el enfoque de contraposición a la paz ya no será la guerra, sino la violencia; en este sentido, "si la ausencia de guerra podemos denominarla como paz negativa, la ausencia de violencia equivaldría a *paz positiva*, en el sentido de justicia social, armonía, satisfacción de las necesidades básicas (supervivencia, bienestar, identidad y libertad), autonomía, diálogo, solidaridad, integración y equidad" (Fisas, 2006:20).

Sin embargo, es preciso aclarar que no se está haciendo referencia a una única violencia ni a una sola paz. Para comprender mucho mejor este cambio de paradigma es necesario retomar el triángulo de las violencias planteado por Galtung:



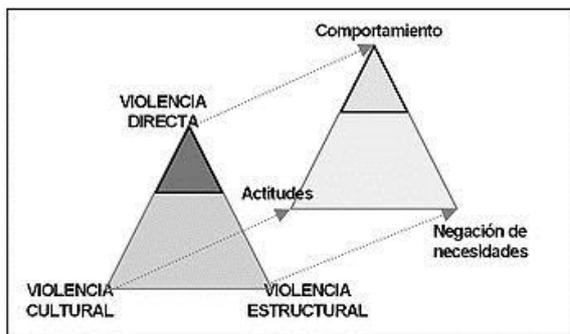
Cuadro 1: Triángulo de las violencias (Galtung, 2003)

La violencia puede ser directa, estructural o cultural, siendo la última la que legitima a las otras dos como buenas y correctas. Se habla de violencia directa cuando existe un emisor con la intención de hacer daño mediante acciones visibles, y en la que una de sus expresiones más extremas y devastadoras es la guerra. Por otra parte, se encuentra la violencia estructural, sus dos principales manifestaciones se anclan en la política y la economía, estas son: la represión y explotación (Galtung, 2003); tal, se centra en el conjunto de estructuras que no permiten la satisfacción de las necesidades y se concreta, precisamente, en la negación de las mismas. Según Muñoz (2006:7), la violencia estructural entendida como "un tipo de violencia presente en la injusticia social, y otras circunstancias que la apoyan, ha permitido hallar las formas ocultas y estáticas de la violencia, de la violencia de los sistemas (miseria, dependencia, hambre, desigualdades de género, etc.)".

Como se ha enunciado, tras dichas violencias está la violencia cultural, toda ella simbólica, la cual se manifiesta desde infinidad de medios: "en la religión y la

ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia y en el derecho, leyes, en los medios de comunicación y en la educación” (Galtung, 2003:20); y se concreta puntualmente en actitudes. Al respecto, Fisas (2006:351) señala que es cultura “en la medida en que a lo largo del tiempo ha sido interiorizada e incluso sacralizada por amplios sectores de muchas sociedades, a través de mitos, simbolismos, políticas, comportamientos e instituciones, y a pesar de haber causado dolor, sufrimiento y muerte a millones de seres”.

De esta manera se encuentra en la perspectiva teórica de Galtung, un correlato concreto frente a cada una de las violencias presentadas.



Cuadro 2 (Galtung, 2003)

Es importante tener presente que todas las violencias tienen conexiones entre sí. Tanto que “la violencia directa sirve de indicador del nivel de violencia estructural y cultural; la violencia estructural es a menudo el reflejo de una violencia directa del pasado, de conquistas o represión que han permanecido hasta nuestros días” (Galtung, 1996, citado en Fisas, 2006:28) y el nivel de expresión de la violencia directa depende a su vez del grado de violencia cultural.

Para Galtung (1996), tanto la violencia como la paz pueden ser analizadas desde estos tres vértices y, es por ello que propone la siguiente triada:

- *La paz directa positiva* denota la bondad verbal y física; el cuidado del cuerpo, la mente y el espíritu de sí mismo y de los otros. Está dirigida a todas las

necesidades básicas, la supervivencia, el bienestar, la libertad y la identidad.

- *La paz estructural positiva* sustituye la represión y la explotación por la libertad y la equidad. Se fortalece con el diálogo, la integración, la solidaridad y la participación en lugar de la marginación y la fragmentación.
- *La paz cultural positiva* sustituye la legitimación de la violencia por la legitimación de la paz; se manifiesta en la religión, el derecho y la ideología, en el lenguaje, en el arte, en la ciencia, entre otros, construyendo así una cultura de paz positiva.

Más allá de esta tipología, Galtung definió la paz como el "*despliegue de la vida*", una vida que tiene la posibilidad de experimentar felicidad (*dukkha*), y superar el sufrimiento o violencia (*sukha*) (Galtung, 2003), en medio de un contexto de desafío permanente.

4.6 Tres enfoques complementarios: Empirismo, criticismo, constructivismo

La tesis para una epistemología de la paz en Galtung, "se basa en la introducción o puesta en evidencia de los valores y el constructivismo como elementos del método (datos, teorías) y como enfoques del mismo (empirismo, criticismo) respectivamente" (Calderón, 2009:66).



Cuadro 3: Triángulo datos-teorías-valores; empirismo-criticismo-constructivismo.

Fuente: Galtung, 2003

En esta relación entre: datos – teorías – valores, se encuentran tres enfoques complementarios; no obstante, los valores serán considerados de mayor importancia debido a que son los que dan la orientación.

La combinación de dos de estos enfoques empirismo–criticismo constituyen las características del método científico tradicional empírico-crítico generalmente usado en las ciencias sociales. La propuesta de Galtung incluye un tercer enfoque, el constructivismo, que sumado a estos dos darán al método científico en general y a los Estudios para la paz en particular, una especie de válvula de escape, pero fundamentalmente una mirada constructiva hacia un futuro fundado en los valores (Calderón, 2009:66)

En este orden de ideas, Galtung divide en tres ramas los estudios sobre la paz:

1. Estudios empíricos sobre la paz: basados en el empirismo y condiciones de violencia y paz en el pasado
2. Estudios críticos sobre la paz: basados en el criticismo y centrados en los valores de paz y violencia en el presente.
3. Estudios constructivistas sobre la paz: centrados en el futuro. Combinan las teorías acerca de cómo nos conducimos y los valores con los que deberíamos conducirnos. (Fisas, 2006:22)

4.7 La Paz Imperfecta: resignificando el horizonte

Sin desconocer la potencia de la obra de Galtung, distintos pensadores de la paz (Muñoz, 2001; López, 2001; Jiménez, 2004) han empezado a generar algunas rupturas con su teoría, de manera específica con la categoría de paz positiva. Así lo manifiesta Muñoz (2001):

Aunque, probablemente, no lo pretendiese en origen, *la paz positiva* ha sido entendida en muchas ocasiones como una utopía (...) [y] podría ser identificada con una pretendida paz "total" o "perfecta" en donde no habría violencia, probablemente tampoco conflictos manifiestos. Este horizonte utópico también, podría ser por un lado poco realista y frustrante (...) (Muñoz, 2001:7-8).

Es así que, emerge la categoría analítica de *la paz imperfecta*, una nueva perspectiva que esta hace alusión a "todas estas experiencias y estancias en la que los conflictos se han regulado pacíficamente, es decir en las que los individuos y/o grupos humanos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido" (Muñoz, 2001:14). Así mismo, se han propuesto incluir en esta conceptualización:

(...) las interrelaciones causales entre las distintas estancias, sea cual sea su cantidad, cualidad, dirección o intensidad, tales como: *paz* (aquellas situaciones en que se satisfacen las necesidades); escalas de las regulaciones pacíficas (individual/grupal: socialización, caridad, cariño, dulzura, solidaridad, cooperación o mutua ayuda; regional/estatal: acuerdos, negociación, intercambios; internacional/planetaria: pactos, acuerdos, tratados, organismos internacionales, intercambios, Ong's); relaciones verticales –entre elementos de escalas distintas- y horizontales –entre elementos de la misma escala" (Muñoz, 2001:15).

En este sentido, y siguiendo a Muñoz (2001), se considera mucho más pertinente hablar de *paces imperfectas*, en tanto existe pluralidad de espacios donde se generan regulaciones pacíficas de los conflictos, y por ende, infinidad de individuos y de grupos sociales que cotidianamente hacen su aporte a la construcción de la paz. Estas acciones de paz pueden encontrarse en contextos calificados como pacíficos y en aquellos calificados como "violentos"; y por consiguiente, no se encuentran



condicionadas necesariamente por la presencia o ausencia de las violencias. Es así que, el apelativo genérico no puede ser utilizado para toda la realidad del grupo social, cultura o de país.

Un caso ejemplar es Colombia, un país que no obstante el horror de la guerra y la infamia prolongada, cuenta probablemente con el mayor número de iniciativas de paz, comparativamente hablando con cualquier otro país de los cinco continentes del planeta (Muñoz, 2001). Todo esto revela que los fenómenos de la paz y la violencia co-existen (probablemente en distintas escalas y manifestaciones); e incluso, en las situaciones más adversas e infames es posible hacer emerger la vida y desplegar la paz.

Cuando se habla de paz, necesariamente la referencia es a una *construcción cultural*; y por ende, a procesos de socialización, interacción, enseñanza y aprendizaje de seres con capacidad para comportarse pacífica o violentamente (López, 2001:8). Comprender esto permite desnaturalizar la violencia como fenómeno infalible de la vida humana; y por tanto, que el estado de las cosas existentes no son hechos naturales y que los límites se pueden correr en tanto se construyan otras alternativas de estar y ser en relación consigo mismo, los-as otro-as y el mundo.

4.8 La ruptura de la paz monolítica: la emergencia de las paces

Siguiendo esta idea de paz imperfecta y la comprensión y ampliación de las concepciones de violencia, Jiménez considera necesario ampliar la mirada hacia una nueva dimensión de paces distinguibles pero no separadas de su concepción integral; en este sentido plantea: *la paz social, paz gaia y paz interna*. De esta manera, "la dimensión social de la paz, junto con la dimensión ecológica y la dimensión interna conforman una nueva dimensión de paces distinguibles pero no separadas de una concepción integral de paz" (Jimenez, 2004:41).

En primer lugar, el concepto de paz social se enmarca en el pensamiento de Occidente, que a su vez, se articula estrechamente a la idea de desarrollo humano y, por consiguiente, a los derechos humanos, tanto de primera, segunda, tercera y cuarta



generación (Jiménez, 2004). En segundo lugar, la paz Gaia responde a la dimensión ecológica o natural de la paz; esta idea de paz se basa en gran medida en la hipótesis Gaia, formulada por Lovelock (1979) y posteriormente por Lynn Margulis (1989), quienes plantearon una teoría de la evolución basada en la simbiogénesis: "El conjunto de los seres vivos de la tierra [...] puede ser considerado como una entidad viviente [...]" (Lovelock, 1983, citado en Jiménez, 2004:43). La teoría Gaia permite extender el enfoque de la ecología profunda a todo el planeta. Y en tercer lugar, la paz interna es la dimensión que da cuenta de la relación armónica del ser humano consigo mismo; esta dimensión tiene sus raíces en el pensamiento de oriente. Retomando a Jiménez:

(...) debemos de comenzar por cambiar lo más "próximo" a nosotros mismos, y al hacerlo estamos a la vez cambiando el mundo, no sólo por cambiar su reflejo en nosotros mismos, puesto que eliminamos su poder de moldearnos en las viejas actitudes y contravalores, de forma que la influencia de nuestros actos se extenderá poco a poco en nuestro mundo circundante". (Jiménez, 2004:44)

4.9 La imaginación mora en la construcción de la paz

Esta perspectiva retomada desde Lederach (2007) quien a su vez recupera las ideas de múltiples autores, permite comprender al menos tres ejes fundamentales en los procesos de construcción de paz: por un lado, la necesidad de encontrar y percibir aspectos que se encuentran en niveles más profundos y por lo tanto no se hacen visibles superficialmente; en segundo término, la importancia de imaginar creativamente otras posibilidades de mundo y por supuesto la manera en que se percibe dicho mundo que favorece la construcción de nuevas alternativas; y en tercer lugar, la idea de trascendencia en tanto irrupción en nuevos territorios, nuevas realidades.

Según Babbit (1996) el papel de la imaginación moral es poner en marcha "la materialización de posibilidades que no son imaginables en los términos actuales" (Lederach, 2007:62). Desde esta perspectiva, Lederach utiliza la palabra moral como

vocación, una expresión que invita a elevarse “hacia algo que está más allá de lo que es inmediatamente aparente y visible”, y en este sentido, es una apuesta por lo inesperado e inexistente.

Aunque la construcción de la paz se puede “profesionalizar” responde a una vocación, una llamada interior, podríamos decir, una convicción profunda, en la que no sólo se trata de lo que hacemos sino de profundizar en las raíces de lo que hacemos y cuál es el sentido y el fin que cada ser humano tenemos en la vida (Lederach, 2007:14).

Lederach, entonces, plantea la imaginación moral “como la capacidad de maginar algo anclado en los retos del mundo real pero a la vez capaz de dar a luz aquello que aún no existe”; creando caminos posibles que permitan correr los límites de lo ya dado. De igual modo, se propone superar la dicotomía entre “habilidad” y “arte”, ya que las considera igualmente importantes en la aventura de la construcción de la paz. No obstante, dice Martínez en el prólogo de dicho libro, Lederach (2007) concibe “el trabajo de construcción de paz más como un acto creativo afín a las iniciativas artísticas, que como procesos técnicos”.

Las bases propuestas por Lederach frente a la imaginación moral son:

La centralidad de las relaciones: la necesidad imperante de construcción de paz desde un ejercicio relacional y de reconstrucción permanente del tejido social.

La práctica de la curiosidad paradójica: esta práctica busca ir más allá de las ideas de verdad y se procura como inquietud permanente, la exploración de posibilidades más allá de lo inmediato o de definiciones estrechas del mundo.

Proporcionar espacio para el acto creativo: la imaginación moral requiere de la apertura de posibilidades de aparición del acto creativo marcado por lo inesperado, pero que parte del reconocimiento de lo cotidiano.

La voluntad de arriesgar: las posibilidades de construcción de paz atraviesan lo

establecido, lo determinado y por ello, se hace necesaria una actitud permanente de riesgo como posibilidad de desplazamiento de lugares comunes hacia el encuentro de los espacios creativos.

4.10 La construcción de la Paz y la potenciación del desarrollo humano: una perspectiva alternativa desde procesos de socialización política con niños, niñas y jóvenes... 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 actuar 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.

En este sentido, 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 poder³; de tal manera que permitan a los sujetos (niños, niñas y adultos y adultas, jóvenes, etc.) construir activamente las condiciones necesarias para lograr una vida digna.

Así, se asume la Paz como un proceso activo de negociación permanente con el otro y, por lo tanto, en la busca 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

³ALVARADO, Sara Victoria; OSPINA, Héctor Fabio; BOTERO, Patricia y MUNOZ, Germán. Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Rev. argent. sociol.* [online]. 2008, vol.6, n.11 [citado 2012-11-22], pp. 19-43. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482008000200003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1669-3248.



presente y futuro. Aquí la escuela y todos los procesos educativos con la infancia se consolidan como escenarios privilegiados para generar procesos en los que se logre potenciar subjetividades políticas en construcción y re-construcción permanente.

4.11 Potenciación de Subjetividades Políticas

4.11.1 La socialización política:

Los procesos mediante los cuales cada individuo dentro de una sociedad comprende y logra transformar los "fenómenos sociales" son conocidos como procesos de socialización política. Es decir, 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, en tanto aquellas pueden negar la posibilidad de condiciones dignas de "ser" humano.

Por consiguiente, este hacerse un sujeto político implica por una 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 de los sujetos para vivir en comunidad, implica 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 permita 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 entre los sujetos requiere de algunas condiciones que lo posibiliten, por lo tanto, se habla de la necesidad de construcción de alternativas que permitan a los

sujetos poner en relación sus sensibilidades y formas de entender el mundo, bajo acuerdos mínimos que les permitan el encuentro desde la diferencia; y por lo tanto desde su reconocimiento y valoración en la construcción colectiva de mejores condiciones de vida, entendida esta como acción política.

De esta manera, 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 como el hacerse sujeto político, implica la acción, no solo en el ámbito de lo formal, sino también en escenarios cotidianos.

Pero evidentemente 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 acción.

Dirigir la atención en la configuración de sujetos políticos implica la reconfiguración de sentidos y prácticas en torno a la equidad, la justicia social y la responsabilidad. 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 construcción de procesos que aproximen los sentidos y las prácticas a un orden social y a estilos de vida democráticos. (Alvarado, Ospina, Botero, Muñoz, 2008)

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 las que las performatividades propias de los niños, las niñas, los y las jóvenes, no sean excluidas sino al contrario, valoradas como miradas y apuestas diferentes; como nuevas posibilidades de representar nuestra realidad y configurar nuevas realidades, 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 reglan diferentes dimensiones de la construcción de relaciones entre sujetos sociales, dentro y fuera de ella; reproduce y permite la generación de valores de respecto a la autoridad, la obediencia, la percepción de la clase a la cual se pertenece, la integración al sistema político, los 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*, entre otros; contribuyen a generar los valores y actitudes relativos a lo político.

4.11.2 En torno a las actitudes políticas

La actitud política es una tendencia a comportarse de forma consciente y persistente de una determinada manera, a creer en ciertas cosas aún sin comprobación directa, y a valorar unos eventos políticos específicos en una dirección concreta. Una actitud está compuesta por tres dimensiones. Para la actitud política estas dimensiones se especifican así:

Desde el punto de vista *cognoscitivo*, aparece conformada por maneras de pensar, opiniones, formas de representarse e imaginar el mundo y la atribución de significados sobre los eventos políticos. Este conocimiento puede existir a nivel de prejuicio, sin fundamento en hechos visibles u objetivables de la realidad; así como estar sustentado en argumentos de verdad, sujetos a comprobación.

Lo *afectivo* de la actitud política remite a emociones, sentimientos y valoraciones a los que se asocian los eventos o acontecimientos políticos. Desde el punto de vista de esta

dimensión el sujeto se enfrenta a lo político a través de valoraciones relacionadas con el gusto, la atracción y el interés que se arraigan con cierto carácter de estabilidad en el inconsciente individual y colectivo o que se tornan cambiantes de acuerdo con la intensidad con que se viven las experiencias.

La tercera de las dimensiones de la actitud política, la *comportamental*, es la que define las *orientaciones de acción* del individuo hacia lo político, ya sea positiva o negativamente; de tal manera que aquello en que cree y aquello que valora afectivamente permite determinar su inclinación o predisposición a actuar de un modo determinado.

En consecuencia, la actitud política implica lo que el sujeto piensa, siente y como se comporta respecto de un objeto, hecho o acontecimiento político. Posee un componente activo que con la valoración cognoscitiva predispone emocionalmente a una acción. Los componentes de las actitudes así definidos no requieren ser congruentes o coherentes entre sí de una determinada manera.

Sabemos que las acciones de los individuos, en gran medida, están gobernadas por sus actitudes. Sin embargo, la actitud no es igual a la acción o comportamiento es sólo orientación, *estado de predisposición a actuar*, que al combinarse con una situación que lo activa, conduce a la conducta; sin que ello signifique que exista una necesaria coherencia entre la actitud y el comportamiento final. Esta orientación para la acción definida como actitud no sólo está influida por lo que al sujeto le gustaría hacer, sino también por lo que considera que debe hacer, es decir, por las normas, costumbres o consecuencias que se esperan de su comportamiento. En razón a lo dicho, la actitud se explica más por la vía del proceso que del producto o resultado final.

El hecho de que una actitud persista no significa que sea inmutable. Las actitudes son susceptibles de cambio, aunque ello requiera una fuerte intervención para lograrlo. De otra forma, la persistencia de las actitudes contribuye a hacer consistente la conducta humana.

A partir de lo dicho, puede afirmarse que las actitudes políticas se definen con relación a: 1) Valoraciones o juicios a favor o en contra de la diferencia, la no violencia y la



participación. Con estas actitudes se esperarían comportamientos abiertos, plurales e inclusivos que permiten la construcción de la democracia. 2) Mayor o menor intensidad o fuerza que se imprime a una determinada orientación de acción, de tal forma que se puede estar más o menos a favor o en contra de la aceptación de la diferencia o de la consideración del otro. 3) Consistencia o grado de relación que guardan entre sí los distintos componentes de la actitud, lo que permite una amplia variabilidad que va del acuerdo total entre los tres componentes de la actitud o un acuerdo mínimo. No obstante, se supone que existe alguna relación entre afectos, creencias y comportamientos que permite su asociación como actitud hacia un objeto determinado.

Lo anterior permite entender que las actitudes se diferencian de los valores, ya que estos últimos son más específicos y, en la mayoría de los casos, la sustentan y le sirven de apoyo.

4.11.3 Cómo se forma la actitud política

Las actitudes políticas, de los sujetos sociales, se forman mediante la vivencia relacionada con *informaciones, hechos, situaciones y experiencias* que viven a lo largo de su historia. Como desde el inicio de su desarrollo los seres humanos están expuestos a estas experiencias puede decirse que la actitud política empieza a formarse en la familia mediante los procesos de socialización del individuo en esta. Así, es posible afirmar que las pautas de interacción social generadas en la infancia tienen influencia en la orientación política de los sujetos sociales.

El niño y la niña ingresan a un mundo "ocupado", preestablecido por otros y en el que, desde ese momento, empieza a ser reconocido mientras se integra (incorporando, entendiendo y asumiendo) poco a poco los contenidos sociales que el mundo le ofrece y que se distribuyen en su proceso de socialización. Desde el momento del nacimiento el niño y la niña ponen en interacción la subjetividad en la construcción de las relaciones sociales, su identidad.

La formación de las actitudes políticas se plantea así como una síntesis entre la experiencia individual (fundamentalmente la experiencia de sus necesidades y

expectativas) y el medio social en el que se encuentra inmerso. De esta manera, es posible encontrar la confluencia de factores personales y sociales en la formación de las actitudes políticas.

Con lo anterior no se quisiera negar la importancia de los acuerdos sociales de convivencia y regulación social. Se quiere enfatizar en la necesidad de recuperar un sujeto capaz de autoproducirse, al mismo tiempo que produce el mundo social y sus universos de sentido (Berger y Luckman, 1995); un sujeto que se configura desde sus propias maneras de ver, pensar y sentir el mundo, al otro, a su realidad.

Se requieren, en los procesos de socialización política, paradigmas que rompan el miedo, la apatía, la incredulidad y el escepticismo frente a la posibilidad de pensar y construir futuros; es decir que se hace necesario, según Zemelman, recuperar o activar el sujeto, pero no el sujeto cartesiano, sino el sujeto en su enteridad: el sujeto con su capacidad de pensar críticamente, con sus emociones y sentimientos para involucrarse con los-as otros-as, y con su voluntad personal, para enfrentarse a su propio yo, para actuar con otros, para romper los muros de la vida privada y encontrar sentido en la construcción política en los escenarios de acción colectiva.

La recuperación del sujeto en su enteridad pasa por la recuperación de sus verdaderos sentidos, no los de un sujeto abstracto, sino los de sujetos de carne y hueso, hombres y mujeres, que habitan momentos históricos complejos que deben saber leer, entender e intervenir. Por eso la socialización política, como escenario privilegiado de formación, debe pasar por el conocimiento a fondo de *sí mismo*, desde sus propias posibilidades y límites, y por el conocimiento de las *realidades* en que se vive y por sus *expresiones simbólicas*, porque es allí donde se encuentran las posibilidades de acción y los nuevos sentidos que se pueden ir construyendo; el sujeto se define por la posibilidad de una producción de sentidos que abre espacios singulares, dentro de contradicciones con otros espacios (González Rey, 2002).

La recuperación del sujeto en su enteridad pasa también por la recuperación de su *autonomía*, entendida ésta no como mera retórica, ni como metáfora, ni como discurso vacío, discurso sin sujeto. Se trata de recuperar su "capacidad de pensar por sí mismo,



sin desconocer al otro, y reconocer, crear, disponer en la práctica los principios que orientan la vida” (Cubides).

Formar la subjetividad en este sentido significa desplegar la singularidad subjetiva, “abrir las vías para que los individuos se desarrollen desde sus propias coordenadas existenciales, desplegando sus capacidades a partir de una autorreferencia subjetiva, es decir, de la reflexión sobre su propia libertad” (Cubides, en Debates sobre el Sujeto. Perspectivas Contemporáneas 2004); pero entendiendo que la subjetividad singular sólo se construye en el marco de procesos de concertación y de interacción que involucran otras múltiples subjetividades igualmente ricas y complejas. La construcción de subjetividades singulares y su interacción con otras subjetividades en la que se desdibujan los límites entre el yo y el otro, se da sólo en la experiencia, no en los discursos vacíos de sujeto; experiencia en la que confluyen las individualidades, la colectividad y los marcos simbólicos de la cultura, experiencia que se realiza en un presente que permite integrar la dimensión del pasado como cosmovisión y la de futuro como mixtura de expectativas, proyecciones y horizonte posible de obra colectiva (Zemelman), en la medida en que la experiencia pase por la *reflexividad*; la cual apunta a la ampliación de la dimensión política de la subjetividad por cuanto implica una ubicación de la interacción humana en la esfera de lo público en la que puede definirse el “sentido común” como pluralidad de intereses, pensamientos y voluntades de acción. Pero, la subjetividad política se realiza finalmente en el campo del actuar, de un actuar colectivo para el logro de lo consensuado como “sentido común”. La reflexividad implica la capacidad de pensar sobre la historia, sobre el contexto, sobre las condiciones en las que transcurre la vida y el reconocimiento de adhesiones afectivas frente a ciertos marcos simbólicos de acción de sus cercanos, y aún de personas de la vida pública distantes a sus contextos de actuación social en la vida cotidiana.

La *reflexividad* tiene que ver con la posibilidad de decidir y actuar y con las “formas de compartir el poder” (Cubides). La acción política implica la transformación del poder: del “poder-sobre” al “poder-con”, porque sólo en el “entre” se gana la posibilidad de un espacio en común, es decir de un espacio público; y este espacio público es,



precisamente, el escenario de la construcción de ciudadanía, de configuración de la subjetividad política. Este actuar conjunto es complejo, conflictivo y asimétrico, lo que lleva a que aún en el terreno de la sociedad civil, en instituciones que regular o tradicionalmente estuvieron "al margen" de la política, temas culturales se tornen en temas de debate y participación en búsqueda del respeto a los derechos, y muchas de estas acciones se dan, precisamente por su carácter cultural, en el terreno de lo simbólico, entendiendo la acción política como una acción creativa que busca reconfigurar tanto los ordenes institucionales, como los discursos sobre ellos, a partir de nuevas formas de valorar y que implica visibilizar tanto los discursos como las prácticas sociales de cotidianidad, que implícita o explícitamente contienen un sentido de sociedad y un proyecto de comunidad o de construcción colectiva.

Hoy la construcción de democracia, de un orden social más justo, se plantea desde marcos que se agotan en lo jurídico-moral, desde una perspectiva individual más cívica que ciudadana, y desde posiciones que reivindican culturalmente a la persona desde su condición identitaria, y no desde su configuración como sujetos políticos. Es por esto que los procesos de socialización política de niños y niñas, tienen que enfrentar este reto desde preguntas como: ¿Cómo apuntarle realmente a la configuración de sujetos políticos?, ¿Cómo desencadenar procesos en los que dicha subjetividad política pueda desplegarse?, ¿Cómo construir procesos políticos que pasan pero no se agotan en los *acuerdos cívicos* para la convivencia?

La socialización política como proceso formativo de las subjetividades políticas, en este contexto, 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); sobre los procesos de construcción de paz (Jarés, 1999); sobre las condiciones de inclusión y reconocimiento social (Fraser, 2003). La formación de subjetividades políticas de niños, niñas y jóvenes implica la formación de su *ciudadanía plena*, el crear las oportunidades y condiciones para que puedan reconocerse como protagonistas de su propia historia, capaces de pensar, de interactuar con otros en la construcción de proyectos colectivos orientados al bien consensuado, con espíritu crítico y capacidad de autorreflexión para leer su propia historia y la de su realidad, y



con apoyo a su cultura de pertenencia y apropiación de los significados culturales de los colectivos a los que pertenecen (su escuela, su familia, su grupo de pares, su cultura, su etnia, etc.): es decir, se trata de ayudar a potenciar en ellos y ellas como sujetos políticos, una nueva manera de pensar, de sentir y de ser sujeto desde la autonomía.

4.12 La Socialización como referente obligado de comprensión de la construcción del sujeto político.

En la perspectiva sociológica, la socialización ha sido entendida como el proceso a través del cual el sujeto internaliza la realidad externa en sus dimensiones natural y social, constituyéndola en realidad subjetiva. La reflexión sobre este proceso se ha desarrollado en el marco de dos extremos: el determinismo objetivista que considera al sujeto como un ser pasivo que es moldeado por la realidad objetiva, y el voluntarismo subjetivista que define al individuo como sujeto libre de determinaciones y creador de su propia realidad. En el centro de esta tensión se ubican las teorías contemporáneas que desde una visión más integral, recogen la tradición de Durkheim (1973) como representante clásico de la corriente objetivista y los planteamientos de la fenomenología sociológica desarrollada inicialmente por A. Schutz (1974) y el interaccionismo simbólico, cuyos supuestos se originan en las teorías del filósofo y psicólogo G. H. Mead (1973), quienes reconocen el papel activo del sujeto tanto en la construcción de las significaciones, como en los procesos de internalización. Este intento de integración es propuesto y desarrollado desde la sociología del conocimiento por Peter Berger y Thomas Luckmann (1983).

Perspectiva Objetivista:

Para Durkheim la base de la sociedad es un orden moral y los contratos que las personas hacen para regular la vida social, tienen un origen no racional constituido por las ideas compartidas, que no tienen carácter inmutable, en tanto van cambiando al mismo tenor de los cambios en las condiciones materiales de la existencia. Si se acepta este planteamiento, los preceptos morales característicos de una época (valores, orden



social, significados culturales, etc.), considerados socialmente válidos y legítimos, tienen que ser inculcados a las nuevas generaciones; pero como este orden moral no es inmutable en tanto depende de la época (relativismo moral), también habrá que ayudar a las nuevas generaciones a desarrollar las predisposiciones que les permitan producir los valores que la evolución de los tiempos requiere.

En esta corriente objetivista, los preceptos morales determinan y regulan la conducta individual en tanto la sujetan a normas exteriores (moral del deber). Pero la norma es vivida por los sujetos de acuerdo a predisposiciones que los llevan a actuar de una determinada manera (interiorización de la norma o hábito). Según Durkheim, estas predisposiciones básicas son, por una parte el respeto y la sujeción consciente y crítica a las normas, y por otra, la orientación hacia un ideal. Para que la norma sea interiorizada se requiere que el *agente socializador* posea como característica fundamental, la autoridad, condición que le confiere poder a la norma (base de la disciplina en los ámbitos institucionales). La disciplina, al imponer hábitos, regula y contiene las conductas humanas transformándolas en conductas normalizadas, lo que según Durkheim no implica la pérdida de la libertad en tanto la define como fruto de la reglamentación que posibilita ordenar la conducta hacia el logro de los ideales humanos: junto a la *"moral severa, ruda, compuesta de prescripciones coercitivas que se nos imponen desde fuera, el bien es la moralidad en cuanto se nos aparece como ... un ideal amado al que aspiramos por medio de un movimiento espontáneo de la voluntad"*. Es alrededor de estos ideales comunes, externos al sujeto, que a través de la socialización política, una sociedad puede cohesionarse. Durkheim propone como ideal básico: el altruismo, como capacidad para abrirse a la exterioridad e incorporarla como algo propio dándole existencia subjetiva, que puede aprenderse en procesos de socialización en instituciones secundarias, como la escuela. El altruismo garantiza que la conducta social pueda orientarse a intereses colectivos pues suscita en las individualidades el sentimiento de adhesión y participación en entidades sociales que trascienden al propio sujeto: la familia, la comunidad, el país, el género humano.

Perspectiva subjetivista:

La fenomenología desarrollada por A. Schutz, considera la sociedad como una

construcción social, en tanto las acciones sociales no son meras determinaciones de las estructuras, sino que obedecen a intencionalidades y expectativas de los actores, que tienen su origen en su biografía y en su posición de clase. Por su parte, el interaccionismo simbólico inspirado en G. H. Mead sostiene que *"la organización social es un esquema, en el interior del cual las unidades actuantes desarrollan sus acciones. Características estructurales tales como 'la cultura', 'los sistemas sociales', 'la estratificación social', o 'los roles sociales' constituyen condiciones para su acción, pero no la determinan. La gente –esto es las unidades actuantes- no actúan orientadas por la cultura, la estructura social o algo parecido. Actúan orientadas por las situaciones. Las organizaciones sociales solo entran en acción en la medida en que conforman situaciones en las que la gente actúa, y en la medida en que proporcionan conjuntos fijos de símbolos, que la gente usa para interpretar sus situaciones"*. Estos planteamientos del subjetivismo sociológico se oponen claramente al planteamiento Durkheimniano que define las normas y los valores sociales-objetivos, como determinantes de la conducta del sujeto. Esta corriente rescata el papel activo del sujeto, como constructor y creador de realidades y no como reflejo de estructuras externas o actuante de roles determinados por otros, al negar el determinismo de las objetivaciones sociales y afirmando la existencia de sujetos libres que interactúan de acuerdo con sus propias interpretaciones y normas.

Corrientes contemporáneas:

En un intento de integración Berger y Luckmann articulan los planteamientos de estas dos perspectivas a través de una propuesta teórica, respaldada en la sociología del conocimiento, en la que afirman cómo la construcción de la sociedad y la configuración de identidad social, forman parte de un proceso continuo dialéctico compuesto de tres momentos: la externalización, como momento en el que los seres humanos en procesos de interacción construyen un orden social y lo constituyen en conocimiento social; la objetivación, cuando el orden social construido a través de procesos de habituación e institucionalización, y en respuesta a la necesidad de legitimidad para el ejercicio del control, se objetiva ocultando su génesis humana en representaciones simbólicas y haciéndose extraño a las nuevas generaciones; y la internalización, *"por la*



que el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización”.

Berger y Luckmann diferencian la socialización primaria que se lleva a cabo en el entorno familiar y que tiene un carácter claramente impositivo, dado su fuerte componente emotivo, de la socialización secundaria, cuyas mediaciones afectivas se debilitan, disminuyendo el carácter impositivo del orden social como marco de regulación de la acción humana.

En la socialización primaria, el niño/la niña al nacer se enfrenta con un mundo ya constituido, que lo trasciende, en el que las definiciones que los otros significantes hacen de su propia situación le son presentadas como realidad objetiva, como conocimiento social desde el cual el niño/la niña se relaciona con el mundo: *“Lo que en la sociedad se da por establecido como conocimiento, llega a ser simultáneo con lo cognoscible, o en todo caso proporciona la armazón dentro de la cual todo lo que aún no se conoce llegará a conocerse”.* Dado el fuerte nexo afectivo, el niño/la niña se identifica con los otros significantes en diversas formas emocionales, lo que hace que los resultados de la socialización primaria queden fuertemente arraigados en la conciencia subjetiva del niño/niña y afectarán las formas posteriores de socialización.

Los procesos de socialización secundaria como internalización de ‘submundos’ institucionales, se desarrollan en contextos en los cuales las interacciones humanas están mediadas más por los intereses institucionales y por las prácticas que allí se desarrollan, que por redes afectivas, positivas o negativas, parentales o filiales. Si se quieren generar rupturas con lo aprendido en la socialización primaria hay que ‘emocionalizar’ el proceso e introducir una acción intencional, denominada por Berger y Luckmann: la alternación. Las condiciones sociales de la alternación tienen que ver con las estructuras de plausibilidad social, posibles si los agentes socializadores están dotados de autoridad frente a los niños, si éstos logran una identificación emotiva frente a los agentes, si se logra desarrollar un sentido de afiliación a una comunidad: *“la estructura de plausibilidad debe convertirse en el mundo del individuo, desplazando a todos los demás mundos, especialmente a aquel en que el individuo ‘habitaba’ antes de la alternación.”* El sujeto tiene que llenarse de razones y sentimientos que legitimen



su nueva situación.

Estos planteamientos tienen importantes implicaciones para pensar el potencial de propuestas formativas intencionales, en procesos de socialización secundaria, para el desarrollo de actitudes y concepciones (favorables a la democracia) que no se corresponden con aquel conocimiento social que fue agenciado durante la socialización primaria en el contexto de la familia (autoritarismo, inequidad, violencia). Por una parte, aceptan la posibilidad de generar transformaciones en la conciencia y en la acción subjetiva de los niños (actitudes políticas), pertenecientes a instituciones o 'submundos' secundarios, como la escuela, desde acciones intencionadas de los agentes socializadores; y por otra, explicitan la importancia de desentrañar de la conciencia subjetiva las concepciones políticas que los niños, las niñas y los y las jóvenes tienen, pues desde ellas participan en la construcción activa del nuevo orden social (democracia – reconstrucción del tejido social). Este planteamiento estaría así, en el corazón mismo de la formación ciudadana.

4.13 Aproximación desde la Psicología Política: La socialización como mediadora en la construcción de actitudes y concepciones políticas.

De acuerdo con Rodríguez (1988) la socialización política puede entenderse como el proceso a través del cual las nuevas generaciones se integran como partes en el 'contrato social', a través de la adopción y negociación de normas, concepciones, valores, actitudes y conductas aceptados como legítimos y practicados en el orden social existente; *"ese proceso de adopción de normas y valores quizá consista más en una negociación de las condiciones del pacto que en una mera transmisión de un legado vinculante, que reproduce sin más el estado anterior de la sociedad"*.

Este proceso, según Greenstein (1965) tiene que ver con el desarrollo de la conciencia política, con la adquisición de nociones y de actitudes hacia el país instituido, sus gobernantes e instituciones, pero también, con el desarrollo de las disposiciones subjetivas para construir condiciones nuevas de organización social, de *renegociación*



del pacto. En este sentido por socialización política no puede entenderse solo el proceso por el que un sistema político se reproduce a sí mismo, sino también aquel por el cual se modifica o destruye; proceso en el que no solo influyen los aspectos más directamente relacionados con la organización y gestión de los asuntos públicos (mundo social objetivado – contrato social), sino con las nuevas maneras como los actores sociales entienden la vida en sociedad y las relaciones con los otros y consigo mismos, a través de la apropiación biográfica individual que hacen del contrato y de las formas particulares como se vinculan a su renegociación permanente (conciencia subjetiva).

Modelos teóricos de la socialización política:

En el campo de la psicología política Rodríguez (1989) propone dos categorías como clasificación de los modelos teóricos de la socialización política: aquellos orientados a la conformidad-legitimación y aquellos dirigidos a la diferenciación-innovación.

Dentro de los modelos de conformidad-legitimación identifica tres: el de identificación, el de acumulación y el de transferencia interpersonal. Los modelos de identificación *"inspirados, por lo general, en el estructural-funcionalismo y basados en la teoría clásica de sistemas, entienden la socialización como transmisión vertical de determinados conocimientos, actitudes, valores y normas políticas de una generación a otra. Preocupación de estos modelos son aquellos procesos que garantizan la continuidad del sistema político, para lo cual es necesario asegurar el desarrollo de instituciones y estructuras funcionales para él mismo; por ello son tópicos frecuentes la transferencia del acatamiento a las figuras de autoridad familiares y de la escuela, a las figuras de autoridad política ('líder benévolo'), y apego a un partido, sea por identificación con sus padres, sea por imitación de las conductas políticas de éstos"*. En el modelo *acumulativo* se afirma la pasividad del niño/niña quien va adquiriendo información, que superpone a otra ya recibida y postula que esto origina cambios en sus actitudes políticas. El modelo de *transferencia interpersonal* enfatiza en la transferencia que hace el niño/la niña de características de las figuras de autoridad primarias, en función de experiencias previas de interacción que hayan sido reforzadas



por gratificación, a las figuras políticas.

Los modelos de diferenciación-innovación están más centrados en explicar las diferencias interindividuales y el potencial de cambio de las instituciones y de las sociedades a partir de procesos intencionados de sus actores sociales. Diferencia dentro de esta categoría cuatro modelos: el de aprendizaje, el interaccionismo simbólico, el del desarrollo cognitivo y el de la individuación; compartiendo todos ellos, el papel definitivo que juegan las circunstancias socio-históricas y la forma particular de apropiación que el sujeto hace de ellas, en la construcción de actitudes, valores y comportamientos políticos.

En los modelos de *aprendizaje* se enfatiza en la adquisición de conductas políticas particulares por reforzamiento a través de procesos dirigidos (socialización manifiesta) o por imitación (socialización latente). En esta corriente tienen gran importancia los aportes de las teorías clásicas de Bandura y Rotter sobre aprendizaje social. Se da gran importancia a la variable afecto y la motivación que permitan que la realización de ciertas conductas quede asociada a sentimientos positivos y fortalezca su potencial reforzante (Aronfreed: 1969; Freedman y Freedman: 1981).

Los modelos del *interaccionismo simbólico* desarrollados por Dawson y Prewitt (1969) entienden la socialización política como el desarrollo evolutivo del 'politicalself', que estaría ya constituido en la adolescencia a través de la adopción, por parte del sujeto, de orientaciones, conocimientos, actitudes y sentimientos hacia lo político.

El modelo de la *individuación* analiza la manera particular como se forma la competencia política del individuo, como capacidad de acción sobre sí mismo y como capacidad para tener en cuenta elementos sociales y situacionales a la hora de actuar. Rodríguez (1989) afirma:

"Weiss diferencia cuatro dimensiones básicas de la competencia de acción política: voluntad de participación (capacidad para exponer las propias necesidades); conciencia de responsabilidad o conciencia social (capacidad para ponerse en el lugar del otro); tolerancia política (capacidad de mantener

la comunicación, aunque no puedan ser satisfechas las propias necesidades); y conciencia moral o comunitaria (capacidad de distanciarse de las normas predominantes y de las expectativas de conducta, cuando los principios generales así lo requieran”.

En este marco de la psicología política, los procesos de formación ciudadana para niños, niñas y jóvenes, que pretendan a través de intervenciones intencionadas transformar sus actitudes políticas a favor de la equidad y la aceptación activa de la diferencia, como condiciones primeras de la democracia, encuentran una fuente de inspiración teórica en el último modelo teórico descrito: diferenciación-innovación, concretamente en el denominado individuación, que reconoce el potencial del proceso de socialización política para ejercer transformaciones en el sujeto y en su manera de interactuar con los otros y con el entorno a través del desarrollo de lo que en el modelo se denomina la competencia política.

4.14 Aproximación desde la Educación Moral y Política: Formación en Valores, Ciudadanía y Democracia.

De acuerdo con la propuesta de la ética discursiva de Habermas (1999) en su texto “La inclusión del Otro. Estudios de Teoría Política”, la construcción democrática tiene que recoger los aportes de las dos tradiciones teóricas que históricamente dan cuenta de la democracia: las concepciones del liberalismo político, centradas en los derechos individuales en el marco de un sistema regulado de acuerdos (perspectiva moral) y las del republicanismo que identifica en la solidaridad el factor de integración social, como voluntad política orientada al entendimiento en una determinada comunidad (perspectiva ética). Para articular estas dos tradiciones Habermas propone el modelo deliberativo de democracia que se apoya en las condiciones comunicativas bajo las cuales se desarrolla el proceso político en una práctica que sepa relacionar discursiva y políticamente el uso *ético* de la razón práctica propio del comunitarismo republicano y el uso *moral* de la razón práctica propio del liberalismo.

Según Hoyos (2000) en las dos tradiciones la formación ciudadana tiene que explicitar

una relación con la 'verdad' en el conocimiento y con la 'justicia' en la práctica, de acuerdo con el planteamiento de proporcionalidad de Rawls que afirma que lo que la verdad es al conocimiento la justicia lo es a la posibilidad de construcción de sociedad. De acuerdo con Hoyos, Una idea de educación para la democracia, con las características consideradas implica por tanto *"un conocimiento de prácticas cognitivas, afectivas y volitivas necesarias para garantizar, por ejemplo, que la violencia sea descartada como modo de resolver el conflicto de interpretaciones que la historia de las dos grandes concepciones de la moral y la política nos ha deparado generosamente"*.

Este conjunto de prácticas solo puede afectarse, si al mismo tiempo se afecta la cultura. Por esto, la construcción de la paz, implica desarrollar procesos que contribuyan en el proceso de construcción de la cultura democrática, es decir, de una ética de la convivencia que dote a los sujetos de las disposiciones necesarias para vivir una vida en común solidaria, participativa y tolerante. Y lo anterior solo es posible, si los procesos de formación ciudadana se orientan hacia la construcción de los valores éticos y morales que están a la base de la convivencia ciudadana.

4.15 Desarrollo Humano y Potenciación de Subjetividades Políticas para la Paz

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 del desarrollo humano, la cual se encuentra basada en autores como Berger y Luckman (1983), ellos nos 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 la identidad en cada una de las dimensiones del desarrollo humano, en un contexto social, político y cultural (Alvarado, 1998). 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.

Como ya se ha dicho, el tema de la participación en procesos de construcción de paz, tiene que ver con procesos y proyectos para hacerse humanos y pasa por el reconocimiento de las *distinciones en la igualdad*. En ese sentido, es necesario potenciar la condición humana y así poder comprender mejor cómo favorecer procesos que permitan a niños, niñas y jóvenes desplegar su subjetividad política en la construcción de más y mejores formas de vida colectiva.

En este sentido del desarrollo humano y, a 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.

Dimensión Afectiva

El desarrollo del potencial afectivo implica un ejercicio de auto-reconocimiento que obliga la toma de conciencia de sí desde el reconocimiento de la autobiografía, de las mediaciones y de los sueños de cada sujeto y a partir de los cuales se constituye el autoconcepto. Por otro lado la valoración de sí, implica el reconocimiento, la valoración y el amor; constituyendo de esta forma 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 y la otra. Este reconocimiento implica la toma de *conciencia* del otro como igual desde su condición como ser colectivo y desde el cual es posible la construcción de la identidad. Por otro lado, el reconocimiento del otro implica su valoración, entendiéndolo como un sujeto igual pero distinto a favor de construir la pluralidad.

Cuando se habla del otro, se puede pensar en el otro que es excluido, invisibilizado y finalmente discriminado. Pensar en el otro como alguien incluido permite reconocerlo

desde su rostro y su voz, tanto de aquellos que son cercanos como de aquellos que 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 recíproco 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 no violencia.

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" (guía potencial comunicativo).

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

El lenguajear implica, por lo tanto, poner en una relación dialógica la intersubjetividad, desde los mundos y sentidos compartidos (consensos), con mundos y sentidos no compartidos (disensos) a partir prácticas que incorporen los principios de asertividad y argumentación.

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 Ética-Moral

Plantear el desarrollo 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 permite entender las regulaciones propias de esos mundos compartidos, la cual se ejerce desde marcos que permiten construir mundos axiológicos desde los cuales se valora moralmente la relación con las demás personas y al mismo tiempo 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*, el cual es entendido como el reconocimiento del otro y de la diferencia y no como respeto a la autoridad. La *responsabilidad*, no entendía cómo 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: 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 diferenciar la moral y la ética. 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 de sujeto social en el ejercicio de la intersubjetividad mediado 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, las "normas" cuya condición de aplicabilidad son los ámbitos particulares en estrecha relación con la autoridad y la jerarquía; a los "principios" como criterios universales aplicables a toda la especie humana. En la heteronomía, la orientación moral se rige por la obediencia, el temor al castigo y 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 a 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 surgimiento de la conciencia individual regida a partir de principios universales, en el marco de la reciprocidad y el reconocimiento al otro como igual y como 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.

Dimensión Creativa para la Transformación de Conflictos

El fortalecimiento del potencial creativo para la resolución 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 diferencia y de las múltiples identidades que se juegan en las culturas y las sociedades. Por lo tanto, para hacer frente al conflicto es necesario el reconocimiento pleno de la identidad y de la subjetividad del otro. Sólo desde allí se logra el respeto pleno a la dignidad del otro como igual y como 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 eliminación 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.

Dimensión de Política

El fortalecimiento del potencial político, implica el desarrollo de la capacidad para la participación y la acción política, entendida 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 de entender el mundo, con la conciencia de crear mejores condiciones de vida; bajo la posibilidad de pensar por sí mismo, sin desconocer al otro.

La potenciación de la dimensión política implica, además, la vivencia 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 a la pluralidad como criterio que garantiza el respeto y el ejercicio de los derechos humanos.

“la paz no puede ser ni un anhelo ni sólo 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 noviolencia, es el reto del milenio que iniciamos”

(Rigoberta Menchú, Premio Nobel de la Paz)

5. Producción de la línea

5.1 Docentes:

Julián Andrés Loaiza de la Pava

Producción escrita:

- JARAMILLO, Luis G.; LOAIZA, Julián, & Otros. Concepciones de justicia y su relación con el ejercicio de la ciudadanía en niños y niñas de sectores de alto riesgo social. En: *Revista UNICAUCA CIENCIA volumen 8* (2004)
- BOTERO G., Patricia; CARDONA L. Marta; LOAIZA, Julián. Subjetividad y Política: una perspectiva performativa. En: *Revista de Ciencias Humanas No. 37. Subjetividad Política. Universidad Tecnológica de Pereira. Año 12, Julio-Diciembre de 2007.*
- CARDONA L. Marta; LOAIZA, Julián; OSPINA, Héctor. Exclusión e inclusión: lectura de narrativas de un grupo de jóvenes constructores/as de paz a partir de sus experiencias de participación en sus instituciones educativas. En *Revista Colombiana de Educación No. 54. 2008*
- ECHAVARRIA, CV.; BASTIDAS, GA.; LOAIZA; JA.; NIETO, LA. PAZ JOVEN: Potenciales para la Vida. Propuesta Educativa de los-as Jóvenes Constructores-as de Paz. ACIDI, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE – U. de Manizales) Plan Internacional – Programa Colombia. Bogotá, Colombia. 2006.
- ALVARADO, SV, LOAIZA, J.A, PATIÑO. J. Movimiento Juvenil Indígena Álvaro UlcuéChocué, La emergencia de un nuevo sujeto social y político en el pueblo Nasa: los y las jóvenes como protagonistas en la acción colectiva. En *Experiencias Alternativas de Acción Política en Colombia. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. 2011.*
- ALVARADO, SV, LOAIZA, J.A, SANTACOLOMA, J. Programa Niños, Niñas y Jóvenes Constructores y Constructoras de Paz: una experiencia de acción desde la socialización y la subjetividad política. En *Experiencias Alternativas de Acción Política en Colombia. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. 2011.*



- ALVARADO, S. V., PATIÑO, J. A. & LOAIZA, J. A. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (10), pp. 855-869.

6. Bibliografía

- ARENDRT, H. 1993. *Qué es la política*. Barcelona: Paidós.
- ARENDRT, H. 1998. *La condición Humana*. Barcelona: Paidós.
- ARENDRT, H. 2002. *Tiempos presentes*. Barcelona: Gedisa.
- AGUILAR, J. F. *Construcción de cultura democrática en la escuela*. En: *Educación y Cultura Política: una mirada multidisciplinaria*. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.
- BERGER, P. & Luckman. T. 1983. *La Construcción Social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- BERGER, P. & Luckman. T. 1995. *Modernidad, Pluralismo y Crisis de Sentido*. Barcelona: Editorial Paidós.
- BOURDIEU, Pierre. 1999. *Meditaciones pascalianas*, Barcelona: Anagrama.
- CALDERÓN CONCHA, Percy. 2009. Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*, No 2, 60-81
- CARDONA, M. 2007. *Cuerpo, memoria y subjetivación en la construcción de la paz*.
- CENDALES, Lola. (S.F). *La Metodología de la Sistematización. Una construcción colectiva*. En: www.alboan.org/archivos/556.pdf (Consultada en enero de 2012).
- CHÁVEZ-TAFUR, Jorge. 2006. *Aprender de la Experiencia, Una metodología para la sistematización. Serie Sistematización*. Perú. Bellido Ediciones.
- CIFUENTES, Rosa. 2011. *La escritura: clave en procesos de sistematización de experiencias*. En: revista *Decisio*, enero – abril (p.p. 41-46). Universidad de la Salle. Bogotá.
- CUBIDES, H., 2004. *Formación del Sujeto Político. Escuela, Medios y Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información*. En: Laverde, M.C., Daza, G. Y Zuleta, M., (2004). *Debates sobre el Sujeto. Perspectivas Contemporáneas*. Bogotá: Universidad Central – DIUN – Siglo del Hombre Editores.
- DÍAZ S., Carlos J. 2001. *El pueblo: de sujeto dado a sujeto político por construir*.



Apuntes sobre la década del treinta. En: Educación y Cultura Política: una mirada multidisciplinaria. Universidad Pedagógica Nacional.

FALS BORDA, Orlando. 1970. *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*. Policrom. Bogotá.

FISAS, Vicenç. 2006. Cultura de paz y gestión de conflictos. Barcelona: UNESCO

FRASER, N. 2003. Redistribución, Reconocimiento y Exclusión Social. En: Inclusión y Nuevas Ciudadanías. Condiciones para la Convivencia y Seguridad Democráticas. Seminario Internacional – Memorias. Bogotá: Universidad Javeriana - DABS.

FUNDACIÓN Cinde, 2011. *Hoja de vida institucional*. Documento oficial. CINDE

GALTUNG, Johan. 1996. Peace and conflict, development and civilization. Oslo: International PeaceResearchInstitute.

GALTUNG, Johan. 1998. Tras la violencia. 3 R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Bilbao: Bakeaz.

GALTUNG, Johan. 2003. Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bilbao: GernikaGogoratz.

GEERTZ, Clifford. 1994. *Conocimiento local*. Paidós. Barcelona.

GHISO, Alfredo. 2001. *Sistematización de Experiencias en Educación Popular*. Memoria Foro: Los Contextos Actuales en la Educación Popular. Medellín

GHISO, Alfredo. 1999. *De la Práctica Singular al Diálogo Plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*. La piragua: Revista Latinoamericana de Educación. Sistematización de Prácticas en América Latina, No. 16. p. 5-12.

GONZÁLEZ REY, F. 2002. Sujeto y Subjetividad. Una aproximación histórico-cultural. México: Editorial Thompson.

HERRERA, José Darío. 2009. *La comprensión de los social – Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: CINDE - Ediciones Ántropos Ltda.

HERRERA V. Beethoven. 2002. Incidencia de la Globalización en la convivencia nacional. En: Convivencia y Globalización, aportes para la paz. Universidad Pedagógica Nacional.

JARÉS, X. 1999. Educación para la Paz. Madrid: Editorial Popular.



- JIMÉNEZ BAUTISTA, Francisco. 2004. Propuesta de una epistemología antropológica para la paz. *Convergencias Revista de Ciencias Sociales*, 9, 21-54.
- KANT, Imanuel. 1998. La paz perpetua. Ed. Porrúa. X edición.
- LECHNER, N. 1997. El malestar con la política y la reconstrucción de los mapas políticos. En: Winocur, R. (Comp.) *Culturas políticas a fin de siglo*. México: Juan Pablos Editor, S.A.
- LECHNER, N. 1999. Las condiciones sociopolíticas de la ciudadanía. En: Conferencia de Clausura del IX curso interamericano de elecciones y democracia. Instituto interamericano de Derechos Humanos-CAPEL e Instituto Federal Pectoral, Ciudad de México, 17-21 de noviembre de 1999.
- LEDERACH, Jhon. 2007. La imaginación moral: El arte y el alma de la construcción de la paz. Bilbao: Bakeaz/GernikaGogoratz
- LÓPEZ, Mario. 2001. La noviolencia como alternativa. En: MUÑOZ, A. *La paz imperfecta*. Granada: Editorial de la Universidad. (pp 181-251)
- MAFFESOLI, M. 2004. Yo es Otro. En: Laverde, M.C., Daza, G. Y Zuleta, M. *Debates sobre el Sujeto. Perspectivas Contemporáneas*. Bogotá: Universidad Central – DIUN – Siglo del Hombre Editores.
- MARTÍN-BARBERO, J. 2004. Crisis Identitarias y Transformaciones de la Subjetividad. En: Laverde, M.C., Daza, G. Y Zuleta, M. *Debates sobre el Sujeto. Perspectivas Contemporáneas*. Bogotá: Universidad Central – DIUN – Siglo del Hombre Editores.
- MARTÍN-BARBERO J. Transformaciones culturales de la política. En: *Educación y Cultura Política: una mirada multidisciplinaria*. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.
- MEJÍA, Marco Raúl. S.F. *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Ediciones desde abajo. Bogotá
- MOLINA, Beatriz, MUÑOZ, Francisco. A. (Eds.) 2004. *Manual de Paz y Conflictos*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- MORIN, Edgar. 1984. *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- MORIN, Edgar. 1994. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MOUFFE, Chantal. El Retorno de lo Político – comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical. Ed. Paidós. 1999.
- MUÑOZ, Francisco. A. (Ed.). 2001. *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de



Granada.

MUÑOZ, M., López, M. Historia de la paz. En: Molina, Beatriz; Muñoz, Francisco A (eds.). 2004. Manual de Paz y Conflictos. Granada: Editorial Universidad de Granada.

OSPINA, H., & ALVARADO, A. 1998. Ética, ciudadanía y derechos humanos de los niños: Una construcción a la paz. Instituto para el desarrollo y la innovación educativa. IDIE.

OSPINA, H. & ALVARADO, S. 2001. Los Niños, las Niñas y los Jóvenes recuperan su voz en los procesos de construcción de paz (Ponencia presentada en Encuentro Bilateral de Educadores y Comunicadores de Educación para la Democracia y la Paz. Lima.

PROGRAMA ESPECIAL PARA LA SEGURIDAD ALIMENTARIA – PESA en Centroamérica. FAO – AECI. 2004. *Guía Metodológica de Sistematización*. Honduras, Litografía López.

RAMIREZ-OROZCO, Mario. 2012. La paz sin engaño: estrategias de solución para el conflicto colombiano. Centro de investigaciones sobre América Latina y el Caribe. Universidad Nacional Autónoma de México.

RUIZ, Luz Dary. 2001. *La Sistematización de Prácticas*. En: www.oei.es/equidad/liceo.pdf. (Consultado en Enero de 2012)

SANTOS, Boaventura de Sousa. 1998. *De la mano de Alicia*. Bogotá: Uniandes.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Subjetividad, Ciudadanía y Emancipación. En: De la Mano de Alicia. Lo Social y lo Político en la Posmodernidad. Bogotá: Siglo del Hombre Editores – Universidad de los andes. 1998

SOROKIN, Pitirim. 1962. Sociedad, Cultura y Personalidad, Editorial Aguilar, Madrid.

URIBE de H, María Teresa. 1996. Proceso histórico de la configuración de la ciudadanía en Colombia, En Estudios Políticos No. 9. Julio – Diciembre de 1996.

URIBE de H, María Teresa. 2001. Esfera pública, acción política y ciudadanía. Una mirada desde Hannah Arendt. En Estudios Políticos No. 19. Julio – Diciembre de 2001.

ZEMELMAN, Hugo. 1987. Conocimiento y Sujetos Sociales. Contribución al estudio del presente. Jornadas 111. El colegio de México, México.

ZEMELMAN, Hugo. 1992. De la historia a la política. México: Siglo XXI Editores.

ZEMELMAN, Hugo. 2003. *Conocimiento y Ciencias Sociales. Algunas Lecciones sobre problemas epistemológicos*. México. Universidad de la Ciudad de México.

ZEMELMAN, Hugo. 2004. En torno de la Potenciación del Sujeto como Constructor de



Historia. En: Laverde, M.C., Daza, G. Y Zuleta, M.. Debates sobre el Sujeto. Perspectivas Contemporáneas. Bogotá: Universidad Central – DIUN – Siglo del Hombre Editores.

ZEMELMAN, Hugo. 2004. "*Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social*" en Sánchez, Irene y Sosa, Raquel. 2004. *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. México, UNAM y Siglo XXI.

