

Construcción social de la subjetividad política de niños y niñas en contexto de conflicto armado: acción colectiva en la escuela como alternativa de paz

Sara Victoria Alvarado,
Maria Camila Ospina-Alvarado
y María Cristina Sánchez León

Resumen

Indagar sobre la construcción social de la subjetividad política de niños y niñas en contexto de conflicto armado, exige preguntarse por los modos en los que la construcción social genera mundos nuevos con mínimos de justicia y reconocimiento, ante situaciones de extrema dificultad; y por las formas en las que la subjetividad política se instala *paradójicamente* en un contexto de extrema violencia. La escuela, espacio destinado a una vida moral, digna, feliz y cultivadora de capacidades, en casos de conflicto deviene lugar de maltrato y coacción. Desde esta perspectiva resulta fundamental que este espacio posibilite acciones desde la vida cotidiana, la relación con otros y otras y acuerdos simples, que permitan la emergencia de un ejercicio político: la acción colectiva como base para la construcción de paz. Los hallazgos investigativos se consolidan tomando la acción colectiva como una *respuesta* ante la variabilidad del mundo deseado y de las expectativas de una vida conforme a deseos de bienestar. De allí que el horizonte metodológico de esta propuesta sea la herme-

nética ontológica política, dada la necesidad de explicitar los contenidos de la experiencia individual, relacional y social. Cabe aclarar de entrada que es la lectura en clave hermenéutica la que posibilita la explicitación de los contenidos políticos de las acciones de aquellos y aquellas con los y las que se fundamentó y *vivió* esta investigación.

Introducción

Este texto presenta algunos resultados de la investigación “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y área metropolitana de Bogotá: la paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas”, inscrita en el programa: “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” avalado por la institución del orden nacional encargada de la ciencia y la tecnología en Colombia COLCIENCIAS al consorcio constituido por el CINDE, la Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta investigación, inscrita en el campo de la socialización política y el construccionismo social, retoma el estudio desarrollado por el grupo de investigación que se encuentra documentado en el libro: *Las escuelas como territorios de paz* (Alvarado, et al., 2012), al igual que la experiencia institucional del Programa Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz, que se ha desarrollado por más de 15 años en más de 18 lugares del país.

La metodología empleada es la hermenéutica ontológica política, desde la cual se busca no sólo comprender los sentidos acerca de sí y las prácticas de los niños y niñas que han vivido el contexto del conflicto armado en Colombia y las percepciones de sus actores socializadores acerca de ellos y ellas, sino también generar transformaciones que aporten a la construcción de paz en la escuela desde el reconocimiento de

narrativas generativas de niños y niñas, familias y agentes educativos en torno a la paz, la democracia y la reconciliación, y de favorecer potenciales de los niños y niñas y de sus relaciones como lo son el afectivo, el ético, el político, el comunicativo y el creativo para la transformación de los conflictos.

Los resultados más allá de la afectación de los derechos de los niños y niñas en contextos de conflicto armado y de sus escenarios de socialización, enfatizan en sus potencias individuales y relacionales, resaltando la acción colectiva como vía significativa a la construcción de paz desde la escuela. El presente artículo tiene tres secciones, en las que se pretende mostrar cómo la construcción social de la subjetividad política de niños y niñas se da en el marco de la acción colectiva que emerge, no tanto en escenarios de exigencia de derechos, deseos de reivindicación masiva o de legitimaciones de acontecimientos democráticos, sino desde la evidencia de mínimos compartidos, acuerdos razonables de convivencia e instauración de acciones que determinan los mínimos para la paz en la esfera de lo cotidiano. Así, las tres secciones corresponden, en primer lugar, a la indagación por el vínculo que existe entre escuela y acción colectiva, resaltando los rasgos que hacen de la escuela un escenario *político* de la vida cotidiana. En segundo lugar, la discusión sobre la subjetividad política como configuración e integración del “nosotros” justamente desde la construcción de la diferencia, situación que para el caso, *acontece* en la escuela. En tercer lugar se encuentra la exposición de las prácticas de acción colectiva manifestadas en acciones de construcción social mediadas por la capacidad de ser solidario, por la capacidad de crear y por la capacidad de *hacer parte de*, todo ello entendido desde lo que la escuela genera como posibilidades conjuntas.

Escuela y acción colectiva

En varias ocasiones y diversos escenarios de la investigación social se ha asumido la violencia y la guerra como situaciones que exigen al ser humano en general, un tipo de adaptación distinta o una oportu-

tunidad para hacerse un lugar alterno, diferente; con modos de vida y agencias distintas. Ante este panorama, la escuela se ha vuelto el lugar donde serios inconvenientes relacionados con la desafortunada y escasa formación de los maestros, la escasez de los recursos y la escena socio-política que la rodea, hacen que se constituya en un territorio de constantes contradicciones. Maestros, niños y niñas terminan siendo más que actores de una construcción de humanidad, agentes de diversas formas de vulneración e incertidumbre. Bien se sabe que emociones como el miedo, el terror y el odio no estimulan la capacidad de reconocerse como personas en la diferencia o como personas capaces y dignas, cuya finalidad vital ha de ser la procura del bienestar y la justicia. La escuela no escapa a estas formas de vulneración, cosa que evidencia una absoluta necesidad de cambio y transformación, que más tarda en volverse una decisión posible que una actitud de fuga y evitación de sufrimiento. Al diagnosticar la situación de niños y niñas en escuelas cuyo contexto es la guerra, Alvarado (*et al.*, 2012) afirman:

A causa de los factores mencionados, el destino de los niños y las niñas de las zonas de guerra no es la escuela, a la cual le tienen fobia, sino que prefieren trabajar en labores ilegales como la recolección de coca, en las ladrilleras, en las minas, etc., en medio de condiciones infrahumanas y con salarios menores amañados a la voluntad de los dueños de estos negocios. Ni siquiera los niños y las niñas tienen posibilidad de alternar el trabajo y la escuela y el atraso que esto genera los lleva en definitiva a tener como interés y meta única la peor de todas las opciones: la guerra (Alvarado *et al.*, 2012: 204).

Las voces de la guerra y la violencia describen la instalación de una problemática que no deja salida distinta a la deserción escolar. Sumado a ello, niños y niñas se ven enfrentados a un crecimiento personal forzado a nivel emotivo e incluso económico, pues la visión que adquieren sobre el dinero, las oportunidades y el trabajo en general, se da desde las lógicas de la necesidad, la obligación y la ayuda inmediata que deben prestar a sus familias. Las narrativas de la violencia y de la guerra en el ámbito escolar, evidencian varias preocupaciones que van

desde el modo cómo los niños y niñas se describen a sí mismos, hasta la manera cómo los actores armados dejan en ellos el único modelo de reconocimiento posible. De entrada hay que decir que justamente fueron estas narrativas las que ratificaron la necesidad de recurrir a métodos de investigación social que buscaran establecer las vivencias de los individuos como variables, cambiantes, complejas, incluso en muchas ocasiones, absurdas. La pregunta en este sentido fue: ¿cómo apropiarse la experiencia investigativa en la escuela como un escenario de paz posible a partir de esta variabilidad de universos y testimonios? La respuesta para esta indagación fue la hermenéutica ontológica política, esto es, un trabajo de sentido en donde la comprensión se articula como un *modo de ser*, como un *modo en el que somos* y no como un modo de conocer. Esto quiere decir que ante la emergencia de lo humano en el mundo narrativo, existe la posibilidad de interpretar la historia personal como la expresión de una voz múltiple, variada, disonante. En suma, el método se define como hermenéutico por estar cercano al ámbito de la narración experiencial, vivencial, íntima pero no privada de niños y niñas que asistiendo al espacio de la escuela, asistieron también al espacio de *interpretación* de la paz. A su vez, el método se define como ontológico, porque justamente valida la experiencia de ser alguien, de ser muchos, y de ser otros en la conformación de lo colectivo, y no en la negación del mundo posible compartido. Y finalmente es político porque suponemos este universo como aquel en el que se pone en juego la capacidad de crear comunidad desde el “entre nos”. Curiosamente, lo que se perfiló como método en la investigación, siguió una marcha interesante hacia la consolidación de una *comunidad interpretante* entre niños, niñas, actores en general e investigadores e investigadoras.

Ahora bien, el camino que planteó la investigación determinó uno de los factores que motivaron la identificación de la acción colectiva con la escuela: la presencia de graves problemáticas que exigen a la escuela la conformación de agendas para la paz que consoliden procesos de *estima social* y política y sobre todo, formas de integración social. Ante un clima de ensordecedor de olvido y más que nada, de

una memoria que resiste varios intentos de resignificación, la escuela se constituye en *horizonte abierto de experiencias de novedad*, en el espacio preciso para reorientar estas nuevas formas de responsabilidad: niños y niñas que abandonan la vida lúdica para asumir la vida seria, madura y responsable, devienen guardianes –para usar la expresión de Alvarado (*et al.*, 2012)– y ello sirve para identificar justamente una de las maneras en que se presenta la categoría de acción colectiva. Dicho sea de paso, aunque reconocidos teóricos como Melucci (2002), Tarrow (2009), Tilly (1993) y Faletto (2009), sólo por mencionar algunos, definen la acción colectiva como una alianza –muchas veces tácita– entre “jóvenes” o adultos, no deja de ser valioso identificar que la acción colectiva en la escuela se da justamente desde las nociones de colaboración, ayuda, cuidado del otro y protección grupal que ocurre y tiene lugar en niños y niñas: “Paradójicamente, son ahora esas niñas y esos niños los que se vuelven guardianes de la familia, pues el brusco crecimiento mental que les arrebató la posibilidad de una niñez lúdica y normal los hizo adultos que habitan pequeños cuerpos” (Alvarado *et al.*, 2012: 209). En este sentido, uno de los hallazgos fundamentales fue identificar la acción colectiva con un lugar en donde *lo colectivo* es el cuidado, la solidaridad e incluso la multiplicidad de roles que cohabitan en un niño o niña. Si bien es cierto la acción colectiva se ha considerado como una forma de articulación de la proximidad, hay también que tener en cuenta que lo colectivo se funda en la decisión de integrar a los distantes y extraños en el campo propio de comprensión, postura que bien puede percibirse como una actitud hermenéutica y como alternativa política.

Desde esta perspectiva cabe mencionar el tan conocido y estudiado fenómeno del desplazamiento y las narrativas de fuga que allí se evidencian y se inscriben. Los niños y las niñas en situación de guerra no solamente viven y experimentan el desplazamiento como una obligada huida de lo que han vivido como propio, también se ven abocados a un desplazamiento continuo de valores, ideas, referencias e incluso de los deseos más profundos que tienen relación con la valoración que hacen desde su propia intimidad. El desplazamiento no es sólo la aniquilación

de lo propio en el terreno de la vida familiar, sino el desplazamiento etario, pues estos niños y niñas se vuelven adultos dispuestos a desplazar anhelos y proyectos, por fines y resultados. La escuela, lugar donde se configura algo del *mundo propio* que hace a los seres humanos vivir su reconocimiento, ya no es lugar de aprendizaje, ahora es un lugar de paso en el constante tránsito personal, emotivo y social de niños y niñas. La escuela queda desplazada porque ahora se aprende en el camino:

“Mayito” es la niña que se convirtió en la profesora triste del caserío, pues a quienes correspondía este trabajo, la violencia no permitió que lo realizaran por múltiples factores, como por ejemplo: “Los profesores un día van, otro no, porque la guerrilla los ha amenazado varias veces; porque no les pagan; porque no hay transporte y les toca salir y entrar a pie” (Lozano, 2005: 100).

Se ha acentuado hasta el momento el carácter contradictorio de la situación de la escuela en medio de la guerra: escenario de reconocimiento, inclusión y diferencia, sin poder tener acceso a los mínimos para propiciarlo; escenario para niños y niñas con las características de un lugar de paso para que niños y niñas se asuman como adultos. Ello parece indicar la necesidad de asumir justamente que la escuela como territorio de paz no se puede identificar, sino reconociendo el inevitable clima de guerra: tercera paradoja necesaria para una hermenéutica ontológica política que pone de fondo el debate sobre la importancia de la escuela como escenario de acción colectiva, pues es claro que los niños y las niñas que están en la guerra asumen su vida y sus acciones desde lógicas que inscriben las prácticas adultas como reglas y *relatos propios* para sobrevivir, desde allí se leen y desde allí configuran su existencia *itinerante, desplazable*. Esa es su conciencia de sí: el modo cómo se leen desde sus acciones de responsabilidad y de juicio, incluso se ven reflejadas con discursos políticos e ideologías que se ven supeditados y expuestos a reproducir.

Durante tres meses estuve en un curso de formación política. Aprendimos cómo ‘educar a las masas’ y a reclutar más jóvenes. Ellos escogen peladas bonitas y ‘manes pintosos’, para que los muchachos

tengan buena imagen que quieran imitar. Muchas veces les decíamos mentiras para poderlos reclutar: les decíamos que les pagábamos bien y que la vida allá era buena [...] La mayoría tenían catorce o quince. Los comandantes prefieren menores porque aprenden mejor y son más sanos. El recluta ideal es de trece, porque así puede tener una formación política completa (Brett, 2003: 69).

Estos testimonios se inscriben como una narrativa en donde se pone en juego la semejanza y la asimetría: semejanza porque los niños “motivan” a sus iguales, asimetría porque desde la ficción de “la política” se hacen grandes e importantes para una causa. Aquí surge una nueva paradoja: la de un aprendizaje en una escuela emergente que no da lugar a la decisión ni a la autonomía. La pregunta que surge al respecto es cuál es la escuela que nuestros niños y niñas merecen en contextos de violencia y guerra y, por supuesto, cuáles los móviles de la escuela como acción colectiva. En esta misma línea es necesario indagar qué significación social y política subyace a estos móviles, justamente desde este panorama de contradicciones y paradojas. En esta problemática se evidencian los diversos lugares en donde se ubican los narradores y sus historias; pues en varias ocasiones una historia no resulta ser un acontecimiento lejano pasado por la palabra, sino una acción narrativa reflexionada en donde aparecen muchos como referentes, cuestión que se plantea como *colectividad narrada* en perspectiva hermenéutica.

Proyectos educativos y proyectos de reinserción dirigidos a niños, niñas y jóvenes, son algunas de las muestras de escenarios posibles de restablecimiento de la capacidad de comunicación, de la dignidad y del respeto, aspectos que se fundan en la misión que la escuela tiene al darle forma a los contenidos de los acuerdos, los deseos por un bien común y la posibilidad de identificar la disidencia como lugar de la alteridad y no como oportunidad para el exterminio. Hay entonces que elaborar prácticas de escuela de conformación de un activismo popular que acceda al mundo de lo público, al mundo de los otros y al mundo del “nosotros”. Niños y niñas dan muestra de su potencial político y autónomo cuando deciden por el cuidado del otro, aun en un escenario hostil y dramática-

mente complejo; quizá sea desde ahí que una educación popular pueda seguir proponiendo acciones desde lo colectivo que propendan por el fortalecimiento de la dignidad, el respeto y la autonomía propias. Esta iniciativa desde la escuela es *per se* un sinónimo de acción colectiva, no sólo porque se sigue de un estado crítico, sino porque exige a los colectivos la reivindicación de sus derechos desde su reconocimiento de que son los des-conocidos o los des-afortunados que se constituyen como tales en virtud de su íntima semejanza:

La coordinación de la acción colectiva depende de la confianza y cooperación que se generan entre los participantes merced a los presupuestos e identidades compartidos o, por emplear una categoría más amplia, de los *marcos* de acción colectiva que justifican, dignifican y animan la acción colectiva (Tarrow, 2009: 47).

Justamente, la escuela como forma de acción colectiva apuesta a una transformación de las prácticas y a unos modelos novedosos de resistencias activas. Hay que enfatizar aquí que justamente la escuela se constituye en el *campo* de la acción colectiva, en virtud de su apuesta por educar para la libertad y, en este sentido, más cerca nos hallamos del carácter de colectividad típico de las acciones—de un colectivo— realmente políticas: la identificación de situaciones de tensión, el deseo por una participación directa y democrática, y el fortalecimiento de dimensiones concretas del mundo político que fomenten *lo* político de los miembros. Así, la escuela funda una oportunidad de colectividad:

La no violencia es la estrategia para que las niñas y los niños no sean utilizados en la guerra y desde el pacifismo y la formación escuela que se propone construir fundamentada en estos valores y principios se declara igualmente pacifista y no violenta activa; empoderada desde los sectores populares y contraculturales, sin los paradigmas basados en los héroes de las guerras de independencia que promueven la mentira histórica y manipulada, pues estas luchas por la supuesta “liberación” han conducido a la miseria y a una falsa concepción de libertad (Alvarado, *et al.*, 2012: 231).

En este sentido, asumir las *Escuelas como territorio de paz* como un proyecto político que se inscribe como forma, campo y modo de acción colectiva, es una tarea que da lugar a la democracia directa que libera la identidad de los semejantes como semejantes, mediante el ejercicio del acuerdo. La reivindicación de procesos de lo tradicional y lo cotidiano, lejos de ser una actividad conservadora es una iniciativa en donde se funda la pregunta por aquello que es esencial a los niños y niñas históricamente, aspecto que puede relacionarse con lo que Tarrow entiende en el marco de la acción colectiva como “agenciamiento de oportunidades”:

Las oportunidades políticas pueden no resultar aparentes a primera vista para todos los potenciales participantes de la acción colectiva. De hecho, una de las ventajas que aporta el concepto es que nos ayuda a comprender el modo en que las movilizaciones se contagian a partir de grupos con profundos agravios y abundantes recursos a otros con menores quejas y recursos (Tarrow, 2009: 117).

Una de las apuestas de las *Escuelas como territorio de paz* es buscar en la escuela de la vida la posibilidad de representar una realidad que por el hecho de serlo ya resulta incuestionable, irrepetible y por supuesto irreproducible, cuestión que hace emerger los mundos de la vida como los modos en los que es posible comprenderse como *colectivo*. Hay que decir, sin embargo, que un ejercicio de hermenéutica ontológica política a este nivel no puede menos que proponer caminos y alternativas para comprender lo que niños y niñas *son* en la guerra, es decir, las narrativas de violencia y de guerra que activan el proyecto de *Escuelas como territorio de paz* no constituyen descripciones o relatos separados a modo de confirmación de una situación, pues un ejercicio de comprensión histórica no sólo es una tarea de desciframiento de condiciones en las que los acontecimientos han emergido, sino una actitud responsable de simpatía con lo lejano y lo diferente. Esto plantea no sólo un reto y modo de ser del proyecto aquí mencionado, sino también un delicado umbral con el campo de la escuela entendido aquí como acción colectiva, trabajo de sentido que vincula una hermenéutica

ontológica política con procesos de socialización de carácter igualmente político. Lo cotidiano, la comunicación y la reinención de lo cotidiano en lo que los niños y niñas son, se constituyen en las motivaciones de lo colectivo no sólo como requisitos formales de asociabilidad, sino como motores fundamentales en procesos de socialización política y de vida moral digna y justa.

En esta misma dirección, pero desde otro lugar, los análisis llevados a cabo por Thompson (1995) constituyen una prueba contundente de que los mecanismos de asociación entre seres humanos, que en el presente estudio se entienden como colectivos, no son otra cosa que una economía moral de la multitud, es decir, una manera en la que tanto las normas como las prácticas se reproducen a lo largo de las generaciones. Ello quiere decir que la acción colectiva puede suscribirse en el marco de la costumbre. Quizá haya que suponer que los seres humanos buscan voluntaria o involuntariamente y de forma constante, un reflejo, una identificación “histórica” y es ello lo que los involucra de manera determinante con los otros: “De aquí que tengamos una cultura consuetudinaria que en sus operaciones cotidianas no se halla sujeta a la dominación ideológica de los gobernantes” (Thompson, 1995: 21). Esta anterior afirmación instala entonces al ser humano en un sentimiento de otredad que hace parte de su modo de relacionarse en el mundo. Quizá el problema no es que se busque en los otros la afirmación semejante de una causa, sino que las personas se constituyen históricamente al indagar, explorar y preguntar por su capacidad moral-económica, claro está, entendiendo por económico aquello relativo al bienestar común.

Al pensar a los niños y niñas a la luz de las ideas anteriores, es posible proponer que leen y comprenden el mundo en los otros y las otras de modo necesario y constitutivo y ello no quiere decir cosa distinta a que lo político de su subjetividad los y las habita como capacidad.

Subjetividad política y acción colectiva: hacia una construcción de lo social

Siguiendo los planteamientos de Gergen (2007), los seres humanos viven en mundos de significado que marcan su accionar, los cuales emergen de las relaciones que se despliegan en los procesos socializados en los mundos físico, simbólico y social de la vida cotidiana como los ha nombrado Heller (1972). Es así como los significados propios de los niños y las niñas sobre sí mismos y aquellos configurados frente a ellos y ellas por sus agentes socializadores, surgen en las relaciones de las que participan en sus entornos familiares, en la escuela y en los ámbitos culturales más amplios, y en este sentido los niños y niñas se construyen como sujetos sociales y políticos en dichas relaciones. La constitución de las subjetividades políticas de los niños y niñas implica la construcción de sentidos propios acerca de sí y acerca de su potencial para transformar el mundo físico, simbólico y social del que participan, creando e instituyendo nuevas realidades y maneras de estar en el mundo, proceso que se da necesariamente en el entramado relacional. A ello apunta de forma compleja y variada el horizonte hermenéutico de la solidaridad, la simpatía y hasta la hospitalidad.

Las interpretaciones de las experiencias vividas por el sujeto y por los demás surgen de significados colectivos que cobran relevancia en contextos socio-históricos y culturales particulares (Bruner, 2004). El contexto del conflicto armado colombiano conlleva a la creación tanto de significados como de redes de significación, muchos de los cuales se construyen en torno a la violencia como modo natural de relacionamiento. Como se muestra en las palabras de una niña que ha vivido el conflicto armado:

En mí tenía como un odio, como una venganza, no sé; en mi interior sentía odio contra mi mamá, y quería vengarme por la muerte de mi papá. Entonces, cuando ya iba para los catorce años, decidí meterme a la guerrilla (González, 2002: 162-163).

O de un niño que ingresó a los grupos armados tras vivir la violencia como algo natural en contextos relacionales como la familia:

Un día mi papá me iba a pegar y yo le dije que si lo hacía me iba para la guerrilla y venía y lo pelaba, lo mataba[...] Pero mi papá no me paró bolas, me pegó y yo me le fui rebelde por el otro lado, me le escapé (González, 2002: 121).

Al respecto Bello y Ruiz (2002) plantean que:

La construcción social del niño o joven se hace a través de la relación que tienen con el otro, con sus familias, con sus vecinos, con sus pares y con los valores que son socialmente construidos por las costumbres y la cultura; todos estos aspectos y muchos más son modificados, influidos, trastocados, y tergiversados por el conflicto armado. La cotidianidad de la guerra hace que los jóvenes construyan imaginarios y formas de relación mediados por los valores y símbolos propios de la guerra. Los símbolos que estas personas representan están sustentados en el poder, en la vida fácil (Bello y Ruiz, 2002: 28).

Sin embargo, como lo propone Gergen (2007), a pesar de las vivencias los seres humanos no están poseídos por el pasado y es posible reducir el potencial destructivo de la violencia al crear conjuntamente nuevos significados, participar de prácticas dialógicas alternativas y cuidar de manera creativa las relaciones. En este sentido, en el contexto del conflicto armado es necesario visibilizar sentidos de los niños y niñas y de sus agentes socializadores que hablen de sus aprendizajes, de sus potencias y de los modos de transformación. Los cuales se dan necesariamente desde la acción colectiva, es decir, desde el ejercicio de establecer una red de solidaridad entendida de forma distinta a mecanismos tradicionales de asociación.

En las relaciones en las que se construyen los niños y niñas y en los sentidos que crean acerca de sí mismos en dichas relaciones, es posible encontrar elementos generativos, como se muestra en algunos relatos de niños y niñas que han decidido para sus vidas un futuro distinto al pasado vivido: “Tuve muchas cosas claras. Aprendí a valorar la vida,

A querer estudiar, a perdonar [...] Ahora pienso seguir estudiando y tengo un proyecto que estamos trabajando, que es montar una miscelánea para sostenerme y terminar mis estudios (González, 2002: 48).

Siguiendo a Alvarado y Ospina (2009), esta creación de nuevos sentidos acerca de sí mismos y del mundo, se logra por la capacidad de autoproducción de los niños y las niñas frente a los contextos conflictivos de la vida cotidiana, cuando son fortalecidas sus capacidades, reconocidas sus titularidades y construidas las oportunidades para que ellos y ellas puedan desplegar sus potenciales para construir nuevas realidades y posibilidades para la vida en común, y esto sólo es posible en el marco de procesos de acción colectiva, en los que niños y niñas se reconozcan como protagonistas de su propia historia, capaces de pensar e interactuar con otros y otras para construir colectivamente nuevas maneras de pensar, de sentir y de ser. Esta actuación deviene política, justamente cuando el lugar de la capacidad propia, es decir, del *ser-capaz-de*, se instala en el mismo nivel del *ser-capaz-con*.

Prácticas de acción colectiva como alternativas de construcción de paz en la escuela: aportes desde el construccionismo social

En el contexto del conflicto armado se construyen lazos significativos que permiten la acción con otros y otras. Como lo mencionan Bello y Ruiz (2002) la solidaridad es uno de los recursos que emergen frente a vivencias como aquellas del conflicto armado:

La solidaridad se expresa de manera muy fuerte entre aquellos que han logrado construir relaciones mediadas por los afectos y éstos son lazos poderosos que sostienen en medio de los combates, en las deserciones y ahora en su nueva vida (Bello y Ruiz, 2002: 35-36).

La solidaridad se construye socialmente como una forma legítima de relación entre niños y niñas cuando ellos y ellas pueden fortalecer su potencial afectivo como posibilidad de reconocerse en su propia

singularidad, en su distinción frente a los demás, pero en la aceptación profunda de que dicha singularidad sólo puede desplegarse en procesos intersubjetivos en los que hay que desarrollar posiciones de respeto frente al otro y la otra, afecto frente al otro y la otra, valoración frente al otro y la otra precisamente en su diferencia. Y es este reconocimiento de otros y otras, el que permite lo que hemos llamado la ampliación del círculo ético, la cual hace que se extiendan los márgenes de afectación frente a los demás y por ende, la capacidad solidaria de sentir con el otro u otra y, de actuar con y por el otro u otra, condiciones que están a la base de una manera solidaria de vivir.

En palabras de los niños y niñas que participaron del presente estudio, la solidaridad se muestra como un elemento clave en la construcción de nuevas comunidades después de dejar el contexto del conflicto armado:

Alegría y hermandad es el lema de nuestra comunidad es lo que nos representa, y más que todo paz, porque en Benposta manejamos la paz, manejamos que no peleas ni nada, democracia... todos somos hermanos aquí, cada uno convive ... necesita algo, yo le ayudo... hermanos no de sangre pero... hermanastros... y la alegría..., aquí cuando alguien está aburrido, los amigos van y le ayudan.

Como mencionan Schnitman y Rodríguez-Mena (2012), afrontar situaciones difíciles no implica que las personas desde el inicio actúen de manera conjunta, sino que participen y vinculen creativamente los recursos propios y aquellos presentes en el contexto, los problemas y las alternativas frente a los mismos. Del mismo modo, siguiendo a estos autores, es necesario retomar las posibilidades emergentes del diálogo, para buscar de manera conjunta soluciones y modos de construcción de futuros alternos. Es allí, en este proceso, en el cual tras crear las condiciones necesarias en el contexto es posible promover coordinaciones, conversaciones productivas y colaboración, que permiten co-gestionar y llegar a acuerdos para la co-creación de alternativas. En este sentido emerge también la utilidad de un método como el que se adoptó en la

investigación, entiéndase el método hermenéutico ontológico político, pues se emprendió un trabajo de comprensión de un mundo plural, complejo y disímil.

La creación colectiva de alternativas que posibiliten, visibilicen y legitimen dichas emergencias implica en los niños y niñas el despliegue de su potencial creativo y comunicativo, que posibilite el reconocimiento de los otros y las otras como interlocutores válidos, que frente a situaciones de conflicto y de luchas de poder como condición inherente a lo humano, puedan hacer uso consciente del lenguaje, logrando dotarlo de sentidos propios, capaces de crear espacios, relaciones y diálogos horizontales asertivos y afectivos en los que se den intercambios de sentidos para la construcción alternativa de la vida en común.

En palabras de un niño proveniente del Tibú, el diálogo se constituye en un modo de aportar a la construcción de paz desde la acción colectiva. Al describir uno de los espacios de la nueva comunidad de la que hace parte, el niño menciona: “ahí se reconciliaban todos, ahí hablaban sobre qué tema querían, es estar reunidos”.

La acción colectiva surge entre los niños y niñas que han vivido el contexto del conflicto armado como una manera de lucha por el bien común:

Pienso que sí vale la pena luchar por las cosas, para que la gente esté bien, pero no por medio de la violencia. Estoy de acuerdo con los ideales, pero de forma democrática (González, 2002: 130).

Para crear el escenario propicio para la acción colectiva es necesario reconocer a los otros y las otras en su diferencia, como lo muestra el relato de un niño al compartir su llegada a la nueva comunidad:

llega uno acá y se encuentra con gente de diferentes laos, por ejemplo con pelaos de la costa... esos negros chochoanos, indígenas que yo ni sabía que existían, estos... Guambianos... no sabía que existían moti-lones... un cambio positivo.

El reconocimiento de la diferencia a la base de la acción colectiva, precisa del fortalecimiento en los niños y niñas de lo que en la investigación hemos llamado el potencial ético moral, que pasa, además de la ampliación del círculo ético a la que hacíamos alusión anteriormente, por la construcción conjunta de marcos axiológicos que regulen la acción, entre los que se encuentran: el respeto al otro, que no se reduzca a la obediencia del niño o la niña ante la persona adulta, sino que legitime el reconocimiento al otro y a la otra en su diferencia; la responsabilidad frente al otro y la otra, no desde una ética del deber, sino desde una ética del cuidado; y la justicia social no fundamentada en la juridización del deber y la sanción frente a su incumplimiento sino como legitimidad de la equidad, como posibilidad no sólo en la distribución de los bienes, sino en el reconocimiento a la diversidad de las personas.

La acción colectiva así mismo, implica trabajar de manera conjunta en la construcción de alternativas a la violencia en los contextos relacionales en los que se encuentran niños y niñas:

En San Francisco, un municipio[...] al oriente de Antioquia, duramente golpeado por la violencia, los jóvenes decidieron apostarle a la paz. “Te veo bien” se llama su proyecto. Tomaron la decisión de trabajar por su pueblo con medios audiovisuales, a pesar de que sólo contaban con las ganas. No disponían de equipos[...] En Carmen de Bolívar, en la región Caribe, hay una experiencia similar: el Colectivo de Comunicaciones Montes de María. Jóvenes, niños y niñas tratan de superar las huellas de la guerra gracias a tu trabajo en medios de comunicación (Sierra *et al.*, 2009: 61).

Por, último como lo expresa uno de los docentes que se encuentran en la nueva comunidad de los niños y niñas, para promover la acción colectiva es necesario generar procesos de pertenencia y participación:

Comienzan a asumir cargos... no es parte de su cultura y es una cosa totalmente nueva pero se sienten parte. El hecho de vivir aquí...venir, eso marca mi identidad. Benposta a diferencia de otros sitios educativos tiene muchos espacios de participación que precisamente permiten for-

talecer ese tipo identificación. Entonces yo siento pertenencia a un sitio donde me dejan tomar decisiones, la misma dinámica de la comunidad.

Los procesos de pertenencia y participación se logran en los niños y niñas cuando se da un reconocimiento de su ciudadanía plena y de su condición de sujetos políticos capaces de la creación de nuevas realidades, y esto pasa por lo que en el proyecto hemos llamado fortalecimiento del potencial político. Siguiendo a Alvarado (*et al.*, 2012), lo político se asume como un ejercicio innegociable que partiendo de lo individual, se expresa en lo colectivo y está dirigido a la configuración de sentidos y prácticas que garanticen el bien colectivo. En este sentido, el carácter político de los niños y niñas como sujetos sociales se expresa en su capacidad de crear. Creación que se realiza a través de la emergencia de nuevos discursos y de acciones colectivas que transforman los marcos de valoración y las prácticas sociales y simbólicas que afectan la posibilidad del bien de las mayorías. Estos discursos y prácticas impactan las maneras como las personas se relacionan entre sí y transforman los ejercicios de poder que se dan entre ellas.

En los niños y niñas que viven en contextos de conflicto armado o que han sido desplazados de sus entornos por éste, el potencial político se puede promover desde el desarrollo de la sensibilidad ciudadana y desde ejercicios concretos de participación democrática, toma de decisiones, desarrollo de posiciones éticas de reconocimiento y defensa de los derechos humanos.

En palabras de una docente, este proceso requiere que los niños y niñas se sientan tenidos en cuenta y construyan una identidad colectiva:

Las niñas que nunca convivieron comunitariamente... aquí aprenden a hacerlo, a vivir en grupo... esa identidad de grupo les ayuda mucho a los muchachos y ellas expresan que son tenidos en cuenta... y lo que yo he visto en las niñas es proporcionar identidad y arraigo a un grupo.

En este sentido, para favorecer las prácticas de acción colectiva es fundamental generar no sólo sentido de pertenencia, sino también

identidad colectiva que permita guiarse por el interés de un grupo de personas que importa al niño o la niña y cabe en su círculo ético, más allá que en reconocimiento o bien individual.

A manera de invitación al diálogo, es posible afirmar que el presente estudio ha propuesto que la acción colectiva como una expresión de la subjetividad política es un proceso posible entre los niños y niñas que han vivido el contexto de conflicto armado o cuyas familias han sido desplazadas por éste e implica poner al servicio de la transformación y la construcción de paz las potencias afectivas, creativas, comunicativas, ético-morales y políticas individuales de los niños y niñas y las potencias relacionales desplegadas en procesos intersubjetivos en escenarios significativos como la familia y la escuela. De este modo, resulta fundamental suponer que para hablar de acción colectiva es necesario tomar partida de abordajes *otros*, miradas *otras* y alternativas metodológicas *otras*, distintas por ejemplo a las que ha tenido la sociología en clave de la teorización sobre movimientos sociales, pero para nada discordantes con ella, como es el caso de la hermenéutica ontológica política. En este sentido, la propuesta del presente estudio implica justamente una novedad metodológica en el marco de la investigación, al ubicar la acción colectiva desde una lectura de tipo hermenéutico ontológico político, explicitando el carácter vivencial y experiencial de la escuela como lugar de solidaridad, participación y reconocimiento y no sólo como un espacio en donde se “movilizan” intereses mancomunados y se resiste ante diversas formas de control.

Se puede concluir que es fundamental favorecer desde la academia lecturas acerca de los niños y niñas que permitan su reconocimiento de la ciudadanía plena, la visibilización de sus potencias y que, o bien reconozcan la emergencia de expresiones de acción colectiva desde la solidaridad, el diálogo, la lucha por el bien común, el reconocimiento de los otros y las otras en su diferencia, el trabajo conjunto en la construcción de alternativas, la pertenencia y la participación; o bien, aporten procesos de socialización política intencionados desde la escuela, en

procesos de formación ciudadana orientados a los fines propuestos en este artículo.

Por último, es relevante promover procesos de acción colectiva desde distintos niveles que involucren a los niños y niñas y sus agentes socializadores, la academia, la política pública, la empresa, las organizaciones sociales y la sociedad civil en general, generando diálogos en los cuales emerjan los niños y niñas que han vivido el contexto del conflicto armado y sus agentes socializadores como sujetos claves en la construcción de paz, al participar de procesos de socialización política.

Referencias

Alvarado, S. y Ospina, H.

2009 *Contexto teórico para la reflexión sobre la socialización política*. En: Tonon, G. (comp.), *Comunidad, participación y socialización política*. Buenos Aires: Espacio.

Alvarado, S. et al.

2012 *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Colección Red de Posgrados. Buenos Aires: CLACSO.

Bello, M. N. y Ruíz, S.

2002 *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Brett, S.

2003 *Aprenderás a no llorar: niños combatientes en Colombia*. Bogotá: Gente Nueva.

Bruner, J.

2004 *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Faletto, E.

2009 *Dimensiones sociales, políticas y culturales del desarrollo*. Bogotá: Siglo del Hombre y CLACSO.

Gergen, K.

2007 *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Colombia: Universidad de los Andes-CELSO.

- González, G.
2002 *Los niños de la guerra*. Bogotá: Planeta.
- Heller, A.
1972 *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. México: Grijalbo.
- Lozano, P.
2005 *La guerra no es un juego de niños historias de una infancia quebrada por el conflicto*. Bogotá: Intermedio.
- Melucci, A.
2002 *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: Colegio de México-Centro de Estudios Sociológicos.
- Sierra, A. et al.
2009 *Niños vinculados al conflicto cubrimiento periodístico responsable*. Bogotá: Medios para la Paz MPP, Unión Europea, Fundación Colombia Multicolor.
- Schnitman, D. y Rodríguez-Mena, M.
2012 *Afrontamiento generativo y desarrollo comunitario. La transdisciplina y el desarrollo humano*. División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de México.
- Tarrow, S.
2009 *El poder en movimiento*. Madrid: Alianza.
- Thompson, E. P.
1995 *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica.
- Tilly, C.
1993 *Las revoluciones europeas 1492 -1992*. Barcelona: Crítica.

