

Educación para las paces en perspectiva de socialización y subjetividad política con niños, niñas y jóvenes

Julián Loaiza¹

La educación es la manera de construir la paz; la política sólo puede evitar la guerra (M. Montessori)

Introducción

El presente texto se propone en el marco del “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” y el proyecto “Movilizaciones de Acción política desde la Paz y la No-violencia” inscrito en este mismo programa.

Se presentan las reflexiones en dos sentidos; una mirada “hacia atrás” y otra en perspectiva propositiva. La primera, recupera a su vez, dos desarrollos que han permitido fundamentar el tema de la paz: un recorrido histórico del desarrollo del proceso educativo para la construcción de paz; y una recuperación del concepto mismo de “la paz” en su desarrollo “positivo” propuesto sobre la base del autor noruego J. Galtung (1996, 1998, 2003). La segunda mirada busca articular a su vez, también dos ejes de desarrollo que se permean permanentemente: la reflexión interdisciplinar y una apuesta ético-política de trabajo directo con niños, niñas y jóvenes en y desde la escuela para construir procesos cotidianos de construcción de paz en el programa "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz".

Estas reflexiones hacen parte del proceso de sistematización de más de quince años de prácticas que hoy se hacen experiencia, desde la reflexión detenida sobre los caminos y los caminantes, y en estos, sus comprensiones del horizonte sobre el cual seguirse moviendo.

Primera mirada desde la Educación para la Paz: antecedentes.

¹ E-mail: jloaiza@cinde.org.co

Artículo de candidatura para el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud – Alianza CINDE, Universidad de Manizales.

Los antecedentes de la Educación para la Paz se remontan al concepto de *noviolencia*, en tanto valor educativo cuando se relega el concepto metafísico de *Verdad* y se incorpora el principio didáctico de *ahimsa* (*noviolencia*) como el primer deber moral y máximo valor educativo (Jares, 1999, pág. 13). Del mismo modo pueden recuperarse principios valores cristianos como los de: justicia, comunidad, amor fraternal; o la exigencia moral de la renuncia a la violencia.

Estos valores se llevaron a la educación con los predecesores de la Escuela Nueva, como JJ Rousseau, resumida su acción en la enseñanza de un Dios que se manifiesta como *amor* en cada ser humano; pero también en los principios de libertad, no intervención y desarrollo espontáneo de la vida (Jares, 1999, pág. 14).

La Escuela Nueva (J.J. Rousseau, M. Montessori, Comenio y otros)

Por otro lado, y en consonancia con la idea del “*utopismo pedagógico* de la escuela nueva, se propone la educación como aquella que debe poner al ser humano en armonía con todo aquello que existe en el mundo” (Filhio, 1964, cit. Jares, 1999, pág. 15).

Por otro lado, la pedagogía y la historia de la educación, reconocen a autores como Comenio y JJ Rousseau como pioneros de una educación (*nueva*) basada en el respeto a los niños, la unión con la naturaleza y la fraternidad universal. Para Comenio, la idea de la “*pansofía*” permitiría a los hombres “*allanar los conflictos por la demostración de la verdad, y no por la violencia*” (Hendrich, cit. Jares, 1999, pág. 16). Por lo tanto sería la educación la manera de lograr la unión mundial y así la paz; y para esto, la educación debería ser para todos, gratuita y soportada en una escuela única.

Los tres principios del pensamiento pedagógico comeniano son: la fe en la naturaleza humana y su armonía, el utopismo pedagógico y el universalismo – educación universal –. Luego con Rousseau, quien creía que el hombre era pacífico y tímido por naturaleza y que sólo se volvía *valiente* a fuerza de costumbre y experiencia; es de donde nace su conclusión de que no hay guerras entre los hombres sino entre los estados (Rousseau, cit. En Jares, 1999, pág. 18)

El principal aporte de Rousseau, en esta materia, es el “*des-cubrimiento*” del niño, y la libertad como principio educativo. De esta manera, propone Rousseau que el niño debe crecer libre, dejando que su sana naturaleza se manifieste espontáneamente; así, la educación lo que debe hacer es ponerle en “*condiciones* de ser siempre dueño de sí mismo y no contradiciendo su voluntad” (Palacios cit. Jares, 1999, pág. 18)

Estas ideas entran en relación con la Educación para la Paz en el desarrollo del movimiento Escuela Nueva; en el que se entiende que “el niño es bueno por naturaleza y que la guerra es una invención del hombre adulto y, por lo tanto, con una *nueva* educación basada en la autonomía y la libertad del niño, se conseguirían futuros ciudadanos para los que la guerra no tendría sentido” (Jares, 1999, pág. 18)

Es posible reconocer en este punto que desde sus orígenes, la EP nace de la mano del *utopismo* que al mismo tiempo de articula a la educación y a la moral.

La Escuela Nueva (EN) es la primera iniciativa sólida de reflexión y acción educativa por la paz, especialmente después de la primera guerra mundial. En este sentido, la gran crítica de la EN a la escuela tradicional, es sobre sus planteamientos didácticos y sus métodos orientados, explícita e implícitamente, a la *militarización* de la infancia y la juventud; en el sentido de su formación para la obediencia pasiva y nunca para favorecer el espíritu crítico y la ayuda mutua (Ferriere, cit. Jares, 1999). Esta reflexión se incrementa tras la guerra, volviéndose la mirada a la escuela como escenario de reproducción de la convivencia armónica, base del pacifismo.

Hasta este momento se reconoce, conceptual y educa para la paz, desde ideas asociadas a la armonía y al evitar la confrontación, fruto esto de las devastaciones de la guerra. Es en este contexto en el que surge la contraposición Paz- Guerra.

Las maneras para concretar dichos propósitos están en: la universalización de los servicios educativos y la revisión de sus planes y métodos de enseñanza. Esta tendencia “utópica” tiene un anclaje político en la Sociedad de las Naciones, con la intención de construir criterios internacionales para los sistemas educativos centrados en la educación para la *comprensión internacional*, que propendan fundamentalmente por el reconocimiento y valoración de otras culturas y estados.

El objetivo fundamental era el fortalecimiento de los sentimientos de solidaridad y fraternidad basados en los principios de igualdad y cooperación; erradicando de la escuela toda competencia egoísta y tomando conciencia de la propia dignidad humana.

Volviendo al terreno educativo, en el contexto de la Escuela Nueva, aparece la pedagogía montessoriana como una pedagogía *irénica*² por 3 razones: la primera es entender el proceso educativo como una *lucha*, en el sentido amplio de la palabra (Valitutti, cit. Jares, 1999). En segundo lugar, porque hace de la paz el fin y el medio del proceso educativo. En tercer lugar, Montessori concede a la educación la única manera de hacer desaparecer la guerra, en el mismo sentido utópico de la EN. Para Montessori, la educación tiene el papel de hacer la paz desde una perspectiva positiva, es decir, desde la reforma social constructiva; y no solo desde el evitar la guerra o resolver los conflictos sin violencia. La educación tiene como finalidad la construir ambientes que favorezcan a los niños el “traer la paz al mundo” (Montessori, cit. Jares, 1999, pág, 28). Montessori, cree junto con Rousseau, que los niños son un ser puro, libre de ideologías y por lo tanto incorruptos y capaces de hacer la paz. Dentro de las características propias del modelo montessoriano, está el trabajo colaborativo y cooperativo en tanto críticas al modelo tradicional que promueve la competencia y el individualismo. Así, es posible afirmar que la educación es la manera de construir la paz; la política sólo puede evitar la guerra (Montessori, cit. Jares, 1999).

Para Montessori, la educación tradicional limita la construcción de paz por ser: competitiva, insolidaria, individualista y asentada en la obediencia, estas condiciones preparan al hombre para la fatalidad de las cosas. En este sentido, la educación debe hacer a los niños seres independientes de los adultos, pues estos son los que han hecho la guerra. Son los niños los que pueden cambiar el mundo, esta es una idea del utopismo pedagógico característico de esta perspectiva montessoriana del universalismo heredado del pensamiento comenico.

En síntesis, la EN tiene en su matriz la idea optimista del ser humano como creador y es la *nueva* educación capaz de generar las condiciones para la toma de conciencia crítica y la transformación de un mundo en el que priman: la obediencia antes que la libertad, la

² Expresión griega para designar la paz. Para los Griegos Eirene permite el detenimiento de la guerra.

competencia antes que la cooperación, la negación antes que el reconocimiento y, el adulto antes que el-la niño-a. De esta concepción pedagógica general, deriva en la EP la idea de una educación al servicio de la humanidad (especialmente del niño) a través de métodos críticos y de profunda revisión de los valores dominantes de la escuela tradicional.

Dos perspectivas tradicionales en esta labor fueron el psicologista y el sociopedagógico. Según Jarés (1999), el primero influenciado especialmente por las ideas de Freud a partir de la idea de la “canalización del instinto de lucha” que evite la confrontación; y el segundo, más articulado a las perspectivas de J. Dewey que centran su perspectiva en la posibilidad cotidiana de una sociedad más democrática y por lo tanto no basta que la escuela enseñe los horrores de la guerra y evite las “enemistades” (internacionales³); sino más bien en la construcción crítica y creativa de la sociedad.

La Escuela Moderna (Célestin Freinet)

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

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

Por otro lado, la EM y la EN se encuentran en su intención de construir posibilidad de educación que se alejen de las prácticas de la competencia individual, entendida esta como

³ Hay que recordar la relevancia a las referencias internacionales dadas, para ese momento, las recientes expresiones de la guerra mundial. Hoy esta concepción se conoce como educación para la comprensión internacional.

fuerza de generación de rivalidades en las que “el más fuerte gana”; y por el contrario se soporta en la cooperación en favor de los más desfavorecidos. A estas características se agregan la democracia escolar y la resolución de conflictos como ejes fundamentales de una escuela que se concentra en la educación para la paz.

La segunda guerra mundial y la segunda ola de la EP

A partir del “aparente” fracaso de las reflexiones y acciones para la paz expresadas contundentemente en las atrocidades de la segunda guerra mundial; se hace evidente que los procesos educativos que permitan la “comprensión” no pueden detenerse, sin embargo, no puede pretenderse que tales resultados vengan del “libre desarrollo del niño por sí sólo, o de una concepción autónoma de la acción educativa de los sistemas políticos, como se pensó antes [...] sólo se logrará alcanzar cuando las naciones se modelen según una filosofía política que sustente ese ideal. (Filho, 1964, cit. Jares, 1999, pág. 53)

Como alternativa se crea la ONU y específicamente la UNESCO para tratar todos los temas educativos, incluyendo los de la educación para la paz. Sin embargo, se continúa con la línea de educar para la comprensión internacional y, ahora, el estudio del sistema de NU. El gran cambio radica en la implementación de la enseñanza de los DDHH y la Educación para el Desarme. Para la UNESCO, una de las prioridades en materia de DDHH y en general para su promoción, su insistencia en la educación, la información y la investigación como motores de la cooperación internacional y de paz. Dentro de los lineamientos generales de la UNESCO ha estado la legislación sobre la importancia del reconocimiento fundamental de la democracia, como derecho que garantiza las libertades de los ciudadanos, y la educación para la paz; reconociendo entre estos temas íntimas conexiones que las hacen inseparables. Por otro lado, la carrera armamentista impulsada por la Guerra Fría, motiva el ejercicio educativo de entender la guerra como un fenómeno inadmisibles y la inducción de cada persona en la comprensión de sus responsabilidades para el mantenimiento de la paz; entre otras y con especial énfasis, en la lucha contra el colonialismo y el neocolonialismo, el racismo, etc. en todas sus formas y manifestaciones.

La Educación para la paz desde la noviolencia⁴

Al igual que en los antecedentes de la EP desde la EN, la noviolencia ancla también sus ideas en los valores morales religiosos, esta vez desde la experiencia espiritual de Oriente. Recogiendo a López (2001, 2004) para Gandhi, como su principal exponente, una sociedad noviolenta en la vida simple y en el trabajo manual, y este es su principal aporte a la educación en general basado en los principios de *satygraha* y *aimsha* (*firmeza en la verdad y acción sin violencia*); dichos principios se concretan en técnicas como la no-cooperación y la desobediencia civil, la primera se representa como la manifestación de la inconformidad y la segunda con la desobediencia a leyes que perpetúan la injusticia. En últimas el principal llamado de esta corriente a la liberación de la dependencia colonizadora – esto gracias a la propia experiencia de colonialismo vivido en la India durante muchos años – y a la propugnación de la autonomía. Este es el principal llamado a la educación, la formación para el dominio de sí y la formación de aptitudes en conocimiento para el pensamiento independiente. La educación debe “armonizar las cuatro dimensiones del ser humano: el cuerpo, el intelecto, la sensibilidad y el espíritu”. (Weyer, 1988; cit. Jares, 1999 pág. 70)

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

El concepto más importante para la paz, que es apropiado de la idea gandhiana, es el del conflicto. Su reconocimiento como una condición propia de los seres humanos es una posibilidad de encuentro y no de separación; por lo tanto, y siguiendo la idea de la noviolencia, se trataría de reconocerlo y construir a partir de este una nueva relación entre los seres humanos. Siguiendo esta idea, se puede asegurar que la violencia “desaparece” el conflicto en tanto elimina el punto de encuentro y vínculo con el otro ser humano, pues

⁴ Noviolencia es un concepto nuevo que se aleja de la negación del concepto vulgar de violencia (no violencia) y que se plantea como eje la acción, el pensamiento y la concepción nueva de hombre y de mundo (Jares, 1999)

elimina las posibilidades de aparición del otro como un legítimo otro (Maturana, 2002). Es decir, que la realización de cada uno no es posible si se niega la de los demás.

Otro aspecto, no menos relevante en la educación bajo la no violencia es que ésta no depende solo de la institución escolar, sino que es una responsabilidad de toda la comunidad, por lo tanto, aquella debe estar abierta e integrada su medio para que toda la comunidad participe en esta. No es posible separar al niño de la comunidad en su proceso educativo, pues es la comunidad a la que debe volver siempre que sale de la escuela.

La educación para la paz y la investigación para la paz

Vinculados a la idea de “sacar” de la escuela los asuntos de la paz, a finales de los 50 y también como consecuencia de la devastación de la Segunda Guerra Mundial, se inicia en Estados Unidos y Europa (Noruega y Suecia) una nueva disciplina tendiente a comprender las condiciones que permitan a la sociedad pasar de una situación instituida de guerra a una situación de paz (Jares, 1999) y con una clara intervención social, especialmente en la resignificación de conceptos como el de paz y violencia. J. Galtung (1981), su principal exponente, propone pensar la paz en dos dimensiones: paz negativa y paz positiva, ambas entendidas como la ausencia de violencia, sólo que la primera anclada a la violencia directa y la segunda a la idea de violencia estructural.

Conceptos contemporáneos sobre la paz

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

Se definen en este sentido cuatro tipos de violencia estructural, en tanto en ellas no se satisfacen las necesidades humanas: la violencia de la guerra, la pobreza, la represión y privación de los derechos humanos y la negación de las necesidades superiores. Es posible evidenciar que para Galtung, la teoría de la paz está íntimamente ligada con la teoría del desarrollo (Galtung, 1996)

Con estas definiciones, Galtung plantea su concepción de paz estructurada del mismo modo que la y de la mano de la violencia; siguiendo los planteamientos de Gandhi planea que la violencia está presente “cuando los seres humanos están influenciados de tal forma que sus realizaciones afectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales” (Jarés, 1999:11)

Junto con Galtung, otros investigadores han propuesto acercamientos a las reflexiones sobre la paz. Adam Curle al respecto ha reflexionado sobre la idea de conflicto siguiendo la idea de que el conflicto es lo que permite a los seres humanos el tener algo en común, y plantea que la ausencia de este puede significar la ausencia de asociación (Curle, 1971). Betty Reardon define la paz como “un orden social, o un conjunto de relaciones humanas, en el cual la justicia puede conseguirse sin violencia” (Reardon, 1978b, cit. Jares, 1999, pág. 100) y de la misma manera Jaime Díaz entiende la paz como inseparable de la justicia y, por lo tanto, la injusticia como “semilla de la guerra” (Díaz, 1979, cit. Jares, 1999, pág. 100). Por su parte, William Eckhardt también centrado en la idea de justicia para la definición de la paz, propone a esta como la actualización de los valores humanos; y para Naidu, la paz es “la preservación de la vida humana lo más humanamente posible” (Eckhardt, 1986; Naidu, 1986, cit. Jares, 1999, pág. 100).

Es bajo este panorama que Galtung entiende un tercer tipo de violencia que completará el ya famoso triángulo de las violencias: directa, estructural y cultural. Así, entiende que la paz debe además entenderse dentro de la cultura y no solo en la estructura (Jares, 1999) .

Es en esta construcción de una mirada a la paz, desde la cotidianidad, que se encuentra en la apuesta por la construcción una posibilidad de creación de alternativas “desde abajo” que articule perspectivas teóricas y la experiencia misma, como una lectura del programa "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz" en su transcurrir histórico.

Segunda mirada. 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 poder (Alvarado y otros, 2008); 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 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.

Potenciación de Subjetividades Políticas

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.

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.

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

De acuerdo con Seoane y 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, Seoane y Rodríguez (1988) proponen 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.

Los modelos del *interaccionismo simbólico* desarrollados por Dawson y Prewitt (1969) entienden la socialización política como el desarrollo evolutivo del ‘political self’, 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. Seoane y Rodríguez (1988) 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 requieren”.

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.

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.

El 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 autoproductimos 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.

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

Desde esta dimensión, debemos 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.

Cierres y aperturas

“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 no violencia, es el reto del milenio que iniciamos”

(Rigoberta Menchú, Premio Nobel de la Paz)

Bibliografía

- ALVARADO, 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.
- BERGER, P. & Luckman. T. 1983. *La Construcción Social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- CARDONA, M. 2007. *Cuerpo, memoria y subjetivación en la construcción de la paz*.
- CURLE, A. 197. *Making Peace*, Tavistock Press. London
- DAWSON, R. & PREWITT, K. (1969). *Political socialization*. Boston: Little Brown
- FUNDACIÓN Cinde, 2011. *Hoja de vida institucional*. Documento oficial. CINDE
- GALTUNG, J. Contribución específica de la irenología al estudio de la violencia y su tipología, AAVV. *La violencia y sus causas*. Paris: UNESCO, 1981. p. 91-106.
- GALTUNG, J. 1981. *Social Cosmology and the Concept of Peace*. *Journal of Peace Research*.
- GALTUNG, Johan. 1996. *Peace and conflict, development and civilization*. Oslo: International Peace Research Institute.
- 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: Gernika Gogoratzuz.
- GREENSTEIN, F. 1965. *Children and Politics*. Chicago: Markham
- HABERMAS, J. 1999. *La inclusión del Otro; estudios de teoría política*. Paidós. Buenos Aires
- HOYOS, G. (2000). "Formación Ética, Valores y Democracia". En: *Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*. Tomo I. COLCIENCIAS, SOCOLPE. Bogotá. Procesos Editoriales ICFES.
- JARÉS, X. 1999. *Educación para la Paz*. Madrid: Editorial Popular.
- LÓPEZ, Mario. 2001. *La noviolencia como alternativa*. En: MUÑOZ, A. *La paz imperfecta*. Granada: Editorial de la Universidad. (pp 181-251)
- MATURANA, H. 2002. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones.
- LÓPEZ, M. *Principios y Argumentos de la Noviolencia*. En: Molina, Beatriz; Muñoz, Francisco A. (eds.). 2004. *Manual de Paz y Conflictos*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- SOROKIN, Pitirim. 1962. *Sociedad, Cultura y Personalidad*, Editorial Aguilar, Madrid.
- SEOANE, J., y RODRÍGUEZ, A. 1988, *Psicología política*, Madrid, Ed. Pirámide S.A.
- STRAWSON, P. 1995. *Moralidad social e ideal individual*. En *Libertad y resentimiento y otros ensayos*. Paidós.