

EDUCACIÓN POPULAR Y NUEVAS FORMAS DE SOCIALIZACIÓN DESDE LA ACCIÓN POLÍTICA ALTERNATIVA DE LAS JÓVENES Y LOS JÓVENES

Julián Andrés Loaiza de la Pava¹ Héctor Fabio Ospina Serna²

Camilo Andrés Ramirez López³

En el marco de la educación popular, asumida esta como un modo de educación que intenta posicionar al acto educativo como una acción política desde la organización de sectores populares y en el horizonte de la transformación de realidades sociales, emerge la necesidad

¹ Licenciado en Educación física, Magíster en Educación y Desarrollo Humano del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - Alianza Cinde - Universidad de Manizales. Actualmente estudiante del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y Docente investigador de postgrados en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde - Universidad de Manizales. Sus intereses se han centrado en la investigación sobre los procesos educativos, en una mirada desde la socialización y la subjetividad política en torno a la construcción de paz, democracia y ciudadanía infantil y juvenil. Actualmente participa en el programa de investigaciones “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”. jloaiza@cinde.org.co

² Licenciado en Filosofía y letras de la Universidad Javeriana Bogotá, Magíster en Educación y Desarrollo Humano de Nova University-Cinde, Doctor en Educación de Nova University-Cinde, Curso de Posdoctorado de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Actualmente es profesor Emérito-Investigador del programa del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de Cinde-Universidad de Manizales, investigador del proyecto de investigación “Movilizaciones de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la noviolencia” y “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”. Director del grupo de investigación Educación y Pedagogía. Editor de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. E-mail: proyectoumanizales@cinde.org.co

³ Licenciado en Educación física, Magíster en Educación. Actualmente estudiante del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Docente investigador de postgrados del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde y la Universidad de Manizales. Actualmente se desempeña como miembro del grupo de investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades, y como co-coordinador del grupo de trabajo (GT) de Clacso; escenarios desde los cuales adelanta diferentes procesos investigativos en torno a la acción colectiva, movilizaciones sociales y participación política de jóvenes desde sus experiencias de Educación Popular y participación alternativa. La perspectiva epistemológica en la que se inscriben sus diferentes desarrollos se articula desde los procesos de acción-transformación y la perspectiva comprensiva de los imaginarios sociales. caramirez@cinde.org.co

de dar lectura de las experiencias de acción política alternativa de jóvenes, a modo de un importante escenario de configuración de un nuevo instituyente de educación popular, desde el cual es posible develar formas alternativas de subjetividades alrededor del campo de lo político.

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

Pensamos que es desde la educación popular como se pueden liderar amplias movilizaciones que permitan a las personas asumir sus propios destinos de una manera libre, digna y con justicia social; Educación Popular que entendemos como una posibilidad de desplazamiento de la marginación de los *no-lugares*⁴ y de los excluidos –que son reducto de las relaciones de poder propias de colonialismos– hacia utopías de realización de otros modos de construcción del reencantamiento de la vida⁵. Es la reivindicación de lo popular como valoración y visibilización de la potencia del trabajo colaborativo y no como pauperización y estigmatización de las comunidades empobrecidas (Ospina, Alvarado, Botero, Patiño y Cardona, 2011).

⁴ Para el antropólogo francés Marc Augé, los *no-lugares* hacen referencia a los espacios simbólicos relegados a la invisibilidad o la opacidad en tanto no tienen la suficiente relevancia para considerarse como “Lugares”, siendo estos los espacios hegemónicos desde los cuales se configuran nuestros modos de ser y hacer social.

⁵ El *Reencantamiento de la vida* se inscribe en la apuesta por otros modos del habitar desde un pensamiento ecosófico, desde los cuales sean posibles modos de convivencia y posicionamiento ante la vida en armonía con el otro, con la otredad y consigo mismo (Maffesoli, 2009; Noguera, 2006 y Moore, 1997).

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

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

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

Dichas acciones se enmarcan principalmente en cuatro grandes dimensiones, a saber: a) las acciones de auto-organización y gestión, las cuales se refieren a la recaudación de recursos económicos y materiales para el desarrollo de los objetivos, a la gestión de alianzas, a la vinculación a redes y grupos, y a la convocatoria de nuevos integrantes; b) las acciones de formación, que tienen que ver con la creación y desarrollo de escuelas de formación para sus integrantes y para otros agentes sociales en temas como liderazgo, derechos, comunicación, políticas de juventud, entre otros. Estas acciones están ligadas así mismo a

la participación en múltiples procesos de formación, tales como seminarios, foros y talleres; c) las acciones de investigación y producción de conocimiento, las cuales se centran en los procesos de problematización cotidiana que estos grupos hacen de las condiciones de producción, circulación y uso de los conocimientos, en las innovaciones pedagógicas que van creando en sus procesos de interacción con la comunidad, y en la vinculación a comunidades académicas y sociales que se ocupan de ampliar el conocimiento desde el cual se comprende la vida; y e) las acciones referidas al trabajo comunitario, que se entienden como las actividades colectivas que se desarrollan directamente con la participación de los grupos familiares, las comunidades y demás actores sociales (Ospina, Alvarado, Botero, Patiño y Cardona, 2011).

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

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

Las prácticas pedagógicas que emergen de la acción política de jóvenes están fundadas en la experiencia acontecimental, desde donde se hace posible el desplazamiento hacia el entendimiento de la experiencia pedagógica como un momento de innovación de los órdenes fácticos, buscando ocasionar un cambio de situación imprevisto y abrir un espacio de libertad impensada, sin necesariamente desatender la naturaleza material en que tiene lugar la acción educativa. Lo acontecimental obra en pos de la inflexión de las condiciones materiales que dominan una situación, entendiendo por ello las formas tradicionales, hegemónicas, adultocéntricas y por demás normalizadoras que se tienen por dadas, como un cuestionamiento de la existencia descriptiva ya dada, ordenada respecto a los modos de ser, hacer y representar de lo social.

El acontecimiento como punto de inflexión y radical novedad, es uno de los conceptos fundamentales del pensamiento político en Arendt. En algunos fragmentos de *¿Qué es la política?*, insiste en que "siempre que ocurre algo nuevo, se da algo inesperado, imprevisible y, en último término, inexplicable causalmente; es decir, algo así como un milagro en el nexo de las secuencias calculables" (Arendt, 1997, p. 64). Es así como los acontecimientos se presentan como un nuevo comienzo que irrumpe los procesos de naturaleza histórica, los que la autora denomina acontecimientos milagro. Según Arendt, los acontecimientos están directamente relacionados con el ser humano y con la política, ya que el ser humano está dotado para hacer milagros y "este don es lo que en el habla habitual llamamos la acción" (Arendt, 1997, p. 65). La acción, que para Arendt es la "actividad política por excelencia" (Arendt, 1993, p. 23), consiste en tomar una iniciativa, comenzar algo nuevo e inesperado.

I. PAZ EN PERSPECTIVA DE SOCIALIZACIÓN Y SUBJETIVIDAD POLÍTICA CON NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES

Primeras miradas desde la Educación para la Paz

La Escuela Nueva es la primera iniciativa sólida de reflexión y acción educativa por la paz, especialmente después de la primera guerra mundial. En este sentido, la gran crítica de la

Escuela Nueva a la 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, en Jares, 1999). Esta reflexión se incrementa tras la guerra, volviéndose la mirada a la escuela como un escenario de reproducción de la convivencia armónica, base del pacifismo.

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

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

Al igual que en los antecedentes de la Educación para la Paz desde la Escuela Nueva, la noviolencia ancla también sus ideas en los valores morales, esta vez desde la experiencia espiritual de Oriente. Según López (2001, 2004), para Gandhi, como principal exponente de esta práctica, el aporte de la noviolencia a la educación en general está basado en los principios de firmeza en la verdad y acción sin violencia; dichos principios se concretan en técnicas como la no-cooperación y la desobediencia civil; la primera se representa con la manifestación de la inconformidad, y la segunda con la desobediencia a leyes que perpetúan la injusticia. En últimas, el principal llamado de esta corriente es a la liberación de la dependencia colonizadora y a la propugnación de la autonomía. Este es el principal llamado a la educación: la formación para el dominio de sí y la formación de aptitudes en conocimiento para el pensamiento independiente. La educación debe “armonizar las cuatro

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

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

El concepto más importante para la paz, que se apropia de la idea gandhiana, es el del conflicto. Su reconocimiento como una condición propia de los seres humanos es una posibilidad de encuentro y no de separación; por lo tanto, y siguiendo la idea de la 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, pues niega las posibilidades de aparición del otro como un legítimo otro (Maturana, 2002). Es decir, que la realización de cada quien es posible si se niega la de los demás.

Conceptos contemporáneos sobre la paz

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

Junto con Galtung, otros investigadores e investigadoras han propuesto acercamientos a las reflexiones sobre la paz. Adam Curle, al respecto, ha reflexionado sobre el conflicto siguiendo la idea de que este es lo que permite a los seres humanos tener algo en común, y plantea que su ausencia puede significar la ruptura de posibles asociaciones (Curle, 1971). Betty Reardon define la paz como “un orden social, o un conjunto de relaciones humanas, en el cual la justicia puede conseguirse sin violencia” (Reardon, 1978b, en Jares, 1999, p. 100); y de la misma manera, Jaime Díaz entiende la paz como inseparable de la justicia y,

por lo tanto, la injusticia como “semilla de la guerra” (Díaz, 1979, en Jares, 1999, p. 100). Por su parte, William Eckhardt, también centrado en la idea de justicia para la definición de la paz, propone a esta como la actualización de los valores humanos; y para Naidu, la paz es “la preservación de la vida humana lo más humanamente posible” (Eckhardt, 1986; Naidu, 1986, en Jares, 1999, p. 100).

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

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

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

Los procesos educativos, especialmente en la infancia, tienen el gran desafío de aportar a la generación de alternativas que permitan a niños, niñas y jóvenes, ser sujetos políticos; esto es, sujetos capaces de actuar en diferentes escenarios, de tal forma que puedan incidir en la construcción de alternativas que permitan condiciones de vida colectiva digna.

En estos términos, y desde una apuesta centrada en procesos y escenarios de socialización política con niños, niñas y jóvenes, se propone una perspectiva particular del desarrollo

humano como posibilidad de potenciación de las dimensiones del sujeto que favorecen su acción política.

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

Se asume la Paz como un proceso activo de negociación permanente con el otro y, por lo tanto, en construcción de nuevas y mejores formas de encuentro entre los sujetos. Es por esta razón que se plantea la Paz como un ejercicio político de encuentro de diferentes subjetividades, en las que desde la diferencia se construyen proyectos de presente y futuro. Aquí la escuela, 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, desde toda apuesta curricular y metodológica. Si centramos la mirada en la metodología, desde la educación en la paz se prima la indagación, el descubrimiento, la cooperación, el uso de distintas fuentes de información e incluso la conquista didáctica del entorno para promover un aprendizaje integral, enriquecido, experiencial, de tipo individual y grupal al mismo tiempo, participativo, recíproco y dialógico [...] (Fernández-Herrería y López-López, 2014, p. 132).

Potenciación de Subjetividades Políticas

La socialización política:

Los procesos mediante los cuales cada sujeto, dentro de una sociedad, comprende y logra transformar los “fenómenos sociales”, son conocidos como procesos de socialización. La socialización política permite a los individuos hacerse sujetos capaces de entender su

realidad para lograr transformar aquellas cosas con las cuales no está de acuerdo, en tanto pueden negar la posibilidad de condiciones dignas de “ser” humano.

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

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

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

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

Dirigir la atención a la configuración de sujetos políticos implica la reconfiguración de sentidos y prácticas en torno a la equidad, la justicia social y la responsabilidad; implica la puesta en marcha de normas de reciprocidad que superen la discriminación y la desigualdad, y la construcción de redes de acción social y política desde las cuales

se haga posible la configuración de procesos que aproximen los sentidos y las prácticas a un orden social y a estilos de vida democráticos (Alvarado, Ospina, Botero, Muñoz, 2008, pp. 36-37).

De esta manera, es posible hablar de un sujeto capaz de actuar con otros en la construcción de mejores condiciones de vida, es decir, desde un ejercicio pleno de la ciudadanía, no solo como concepto, sino como práctica social, ética y política, en donde las performatividades propias de los niños, niñas, y jóvenes no sean excluidas sino al contrario, valoradas como miradas y apuestas diferentes, como nuevas posibilidades de representar nuestra realidad y configurar nuevos tiempos, nuevos territorios, nuevos cuerpos y nuevas relaciones.

En los procesos de construcción de paz, el desarrollo humano es considerado como un marco de referencia obligado; y aunque existen diversas posturas teóricas en torno al mismo, la propuesta se enmarca en una perspectiva alternativa, la cual se encuentra basada en autores como Berger y Luckman (1983), que permiten comprender, desde la teoría de la construcción social de la realidad, cómo en la socialización los seres humanos nos 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 de la identidad en cada una de sus dimensiones, en un contexto social, político y cultural (Alvarado, Ospina-Alvarado y García, 2012). Esto implica ubicar el desarrollo humano desde un lente constructivista –subjetivo e intersubjetivo–, y re-significarlo como un proceso dinámico, complejo y sistémico que se realiza en contextos cotidianos de interacción. Tal condición de procesualidad, facilita la progresiva ampliación de las oportunidades de lo humano en las diferentes dimensiones que constituyen al sujeto en su enteridad, o en palabras de Cardona (2007), al cuerpo en su completud e integralidad.

En este sentido del desarrollo humano, y en la base de la subjetividad política, se encuentran cinco dimensiones que se hacen fundamentales a la hora de favorecer el encuentro y la acción conjunta y que permiten entender los procesos de construcción de paz como procesos de acción política. Podemos entonces afirmar que en esta perspectiva

sistémica se debe reconocer la indivisibilidad del ejercicio educativo –no fragmentado–, y por lo tanto encaminada a la potenciación de un ser humano enriquecido desde sus dimensiones cognitivas, afectivas, éticas, comunicativas, creativas y políticas, que no se separan a su vez de los contextos/lugares de aparición.

Dimensión Afectiva

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

Dimensión Comunicativa

Construir subjetividades comprometidas con la paz implica de suyo (...) asumir una tarea de responsabilidad y aprendizaje desde el campo de lo comunicativo; esto, en el sentido de que todo ser humano está abocado por su propia esencia a ser un sujeto de lenguaje y, por tanto, un artífice de significados e interpretaciones respecto de su realidad y la de los demás” (Echavarría, Bastidas, Loaiza, y Nieto, 2006).

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

Dimensión Ético-Moral

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

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

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 la constituyen los ámbitos particulares en estrecha relación con la autoridad y la jerarquía–, a los “principios” como criterios universales aplicables a toda la especie humana. A nivel del ethos, la sensibilidad moral implica construir una ética del cuidado en la que se hace fundamental la ampliación del círculo ético, favoreciendo la inclusión del otro al construir mundos en los que todos los seres tienen posibilidades de aparición legítima en el encuentro con los otros sujetos.

Dimensión Creativa para la Transformación de Conflictos

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

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.

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

Dimensión Política

El fortalecimiento del potencial político implica el desarrollo de la capacidad para la participación y la acción política, 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.

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

Lista de Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. y García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1) pp. 235 – 256.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), pp. 19-43.
- Alvarado, S. V., Vasco, E., Echavarría, C. V., y Botero, P. (2008). *Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Manizales: Fondo Editorial Universidad de Manizales.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. México, D.F.: Paidós.

- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Augé, M. (1997). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Berger, P. y Luckman, T. (1983). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amarrortu.
- Cubides, H. (2004). Formación del sujeto político. Escuela, medios y nuevas tecnologías de la comunicación y la información. En: M. C. Laverde, G. Daza y M. Zuleta. *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá, D.C.: Universidad Central, DIUC, Siglo del Hombre Editores.
- Echavarría, C. V. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2). pp. 145-176.
- Echavarría, C. V., Bastidas, A., Loaiza, J. A., y Nieto, L. A. (2006). *Paz joven: potenciales para la vida. Propuesta Educativa de los Jóvenes Constructores de Paz*. Bogotá: Plan Internacional, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - Alianza Cinde, Universidad de Manizales, Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional.
- Fernández-Herrería, A., y López-López, M. del C. (2014). Educar para la Paz. Necesidad de un cambio epistemológico. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*. 21(64), pp. 117-142. Recuperado el 20 de julio de 2014, de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10529071005>
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.

- Galtung, J. (1996). *Violencia cultural*. Bizcaia: Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*.
Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Bilbao:
Bakeaz/Gernika-Lumo/Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*.
Bilbao: Bakeaz.
- Jares, X. (1999). *La educación para la paz en el umbral del nuevo siglo: retos y
necesidades*. Coruña: Universidad de la Coruña.
- Maffesoli, M. (2009). *El reencantamiento del mundo. Una ética para nuestro tiempo*.
Buenos Aires: Dedalus.
- Menchú T. R. (2002). *Hacia una cultura de paz*. México D.F.: Lumen.
- Moore, T. (1997). *El reencantamiento de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Noguera, P. (2004). *El reencantamiento del mundo*. México, D.F.: Universidad Nacional,
PNUD.
- Ospina, H. F., Alvarado, S. V., Botero, P., Patiño, J., y Cardona, M. (2011). *Experiencias
de acción política con participación de jóvenes*. Manizales: Editorial Centro de
Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde – Universidad de Manizales.
- Sorokin, P. (1962). *Dinámica social y cultural*. Madrid: Instituto de estudios políticos.
- Vatter, M. y Ruiz S. (Editores). (2011). *Política y acontecimiento*. Santiago de Chile:
Fondo de Cultura Económica.