

EDUCAR PARA LA PAZ CON NIÑOS Y NIÑAS DE ESCENARIOS RURALES: UNA LECTURA DESDE EL RECONOCIMIENTO RECÍPROCO¹

AUTORES

Daniela León Castaño²

Mónica Fernanda Salazar Castilla³

Camilo Andrés Ramírez-López⁴

RESUMEN

El presente artículo muestra los resultados de investigación de un proceso educativo para la construcción de paz con niños y niñas de escenarios rurales. Tiene como propósito contribuir a la reflexión sobre la construcción de la paz en el escenario educativo. Metodológicamente se desarrolló desde la perspectiva de la complementariedad en la que se pretende develar los procesos de configuración y resignificación de las realidades sociales, articulando las estrategias metodológicas de la sistematización. Finalmente se muestran los hallazgos

¹ La presente artículo se plantea como producto de las reflexiones del programa "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz" en relación con la investigación "Movilizaciones de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la no violencia", adelantada en el marco del Programa: "Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana", proyecto cofinanciado por Colciencias y el Consorcio Universidad de Manizales-CINDE-Universidad Pedagógica.

² Trabajadora social Universidad de Caldas, Manizales. Estudiante de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales-CINDE. Formadora e investigadora del programa Nacional "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz". Email: dleon@cinde.org.co

³ Trabajadora social Universidad de Caldas, Manizales. Estudiante de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales-CINDE. Formadora e investigadora del programa Nacional "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz". Email: msalazarc@cinde.org.co

⁴ Lic. En Educación física, Magister 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 co-coordinador del grupo de trabajo (GT) de Clacso: Pedagogías críticas latinoamericanas y Educación Popular. Email: caramirez@cinde.org.co

investigativos en los que se devela la configuración de la realidad y la apuesta educativa por la construcción de paz desde el reconocimiento recíproco.

PALABRAS CLAVE: Cultura de paz, reconocimiento, educación para la paz, potenciales del desarrollo humano

PROBLEMATIZACIÓN

A nivel mundial, la historia evoca diferentes situaciones sociales, económicas y culturales, y en el marco de ellas se evidencian los horrores de la guerra y las múltiples violencias que circundan la realidad, relevando con ello los discursos violentos, opacando los lenguajes de la paz.

Las experiencias de violencia han llevado a la desesperanza, naturalización de la violencia como estrategia para tramitar el conflicto, la individualidad, la deshumanización, la indiferencia, la negación, la desconfianza con el otro y la pérdida de identidad individual y colectiva de los seres humanos, en palabras de Sky *“la evolución humana ha ido perdiendo gradualmente el componente cooperativo para favorecer el estrictamente competitivo, base del sistema de dominación”* (Sky 1997: 56-57).

Dichas características han irradiado la dinámica de interacción social en los escenarios educativos. Europa reconoce la creciente problemática de la violencia en la escuela, *“las instituciones europeas y los responsables educativos están manifestando en los últimos años una gran preocupación por el fenómeno de la violencia escolar, especialmente la violencia entre iguales”* (Etxeberría B. F. 2002. P. 147), viviéndose así una cultura de la violencia que niega a niños, niñas y jóvenes como actores políticos en la construcción de sociedad.

La realidad de las escuelas colombianas no es ajena al panorama descrito en el escenario internacional, la violencia en el contexto escolar es un problema serio en toda América Latina. Varios estudios han mostrado prevalencias altas de la violencia en países como Argentina, Colombia, Chile y México (Chaux E. 2011, p. 79). Adicionalmente los estudios resaltan cómo los efectos de la violencia y la agresión pueden tener consecuencias académicas y psicológicas graves en el corto y largo plazo.

La violencia escolar se convierte entonces en un interés urgente de comprensión en los últimos años; pese a ello, las estrategias que hacen frente a la violencia escolar carecen del significativo impacto, viendo opacado sus esfuerzos ante la cada vez más creciente dinámica de violencia en las escuelas, haciendo de ésta, una de las principales problemáticas y preocupaciones que aquejan no solo a la escuela, sino a la comunidad en general.

De esta manera, es urgente pensar en la generación de una cultura de paz en la medida en que se releva el sentido de ser un sujeto ético y político, reconociendo la paz como una forma de habitar y relacionarse en el mundo, en el marco de la capacidad de sentir con otros-as, implicarse, reconocer la diferencia, la pluralidad, es decir, la alteridad entendida como la capacidad de apertura a un radical otro-a y a la comprensión de sus sentidos, con la capacidad a su vez de ampliar el círculo ético.

JUSTIFICACIÓN

En el marco del anterior planteamiento problemático, emerge la urgente necesidad de repensar los procesos de formación de una verdadera cultura de paz desde el reconocimiento de la potencia que para ello tienen los escenarios educativos, logrando articular lo humano, lo social y lo político para el fortalecimiento de niñas, niños y jóvenes como sujetos activos en la construcción de una sociedad más inclusiva e incluyente.

El proceso educativo para la construcción de paz debe enfocarse en las niñas y los niños, pues estos a través de la historia se han visto envueltos en conflictos armados. Se calcula que 300.000 niñas y niños de todo el mundo, están luchando en las guerras de los adultos. Está claro que sigue siendo la responsabilidad prioritaria del Estado, proteger los derechos de las niñas y los niños afectados por conflictos armados. Pero, al mismo tiempo, la educación, debe fomentar cambios sobre los métodos más acertados para la transformación de conflictos. Para ello, se consideran fundamentales las acciones llevadas a cabo sobre movilizaciones por la paz, que impliquen no sólo la población infantil, sino también a sus padres⁵, organizaciones no gubernamentales, etc. (UNICE, 1999:86)

Se hace necesario entonces, la configuración de una cultura de paz a través de procesos educativos, donde se vincule ética y políticamente a niños, niñas y jóvenes, logrando recuperar la confianza y la esperanza. Así mismo entender la paz como una experiencia vital que configura la manera de habitar, de ser, de ver y comprender el mundo, por eso la importancia de potencializar la subjetividad política.

La presente apuesta investigativa parte del reconocimiento de las niñas, los niños y los jóvenes como actores protagónicos en los procesos de transformación de sus realidades sociales, para lo cual se acude a la estrategia de la sistematización desde un enfoque de complementariedad en el marco de la comprensión-reconstrucción de las vivencias de los propios actores agentes del cambio social. La sistematización se convierte en la posibilidad de cuestionar, aprender y producir conocimientos en torno a la praxis y a la realidad.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

A partir de la contextualización del escenario problemático en las escuelas rurales del corregimiento el Remanso de la ciudad de Manizales y en articulación a la propuesta de educación para la paz “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de

⁵ En este documento, cuando se habla de padres, se refiere tanto a madres como a padres.

Paz” con el fin de realizar un ejercicio de sistematización, es posible preguntarse por las relaciones que se tejen en un proceso de construcción de paz.

¿Cómo se re-significan las relaciones de reconocimiento de los Niños y las Niñas del Corregimiento en Remanso, a través de un proceso formativo de los potenciales del desarrollo humano que aporte a los procesos de construcción de la paz orientado desde Trabajo Social?

PROPUESTA METODOLÓGICA

Con el ánimo de abordar dicha realidad problemática y el reto de generar comprensiones más precisas, encaminadas a la posibilidad de transformación de las dinámicas sociales allí generadas y desde las cuales se instituya una verdadera cultura de paz en niños y niñas de contextos escolares rurales, se ha optado por asumir la Complementariedad (Murcia & Jaramillo, 2008) como condición de posibilidad en el desarrollo de dinámicas no solo metodológicas, sino también epistemológicas y ontológicas de la realidad de estudio, abordando un acercamiento en diferentes momentos y en comprensión cada vez más cercana y coherente de las dinámicas que constituyen su compleja trama de sentidos y significados, en la firme intención de develar los *ethos* de fondo que dinamizan las realidades sociales y humanas y en los que se haya la esencia de la transformación social.

El interés central en el enfoque desde la complementariedad es fundamentalmente práctico y emancipatorio, siempre que busca comprender las relaciones y construcciones sociales en contextos de realidad y desde ellos generar posibilidades de transformación. (Murcia 2012, p. 6)

Es así como se asume la comprensión desde la doble vía de comprensión-transformación, en el reconocimiento de las posibilidades de acción transformadora desde los mismos actores en contexto. Con ello hemos querido asumir a los niños y a las niñas participantes del estudio, no simplemente como informantes y objetos de indagación, sino por el contrario y principalmente, como

actores protagónicos de sus propios procesos de comprensión y transformación, acorde a una apuesta emancipatoria y liberadora características de perspectivas latinoamericanas de investigación social. (Ver al respecto Zemelman 1996, 2000; Boaventura, 2009, 2010)

Dado que tanto en el sujeto como en el conocimiento se complementan y participan múltiples miradas y factores, la mejor opción para abordar la comprensión de los fenómenos sociales es la complementariedad, tanto en el enfoque como en el diseño de investigación, pues en palabras de Murcia y Jaramillo (2008, p.10) ésta

“[...]asume la necesidad de comprender las realidades desde la multidimensionalidad compleja que la determina, acudiendo para ello a posturas ontológicas, epistemológicas y metodológicas que consideran el ser humano en su inmanencia/trascendencia, imposible de analizar por fuera de su naturaleza social, cultural, ética, estética, política, biológica e histórica.”

4.2 Diseño de investigación:

El diseño metodológico corresponde a la ruta que establece el investigador para llevar a cabo la indagación en los entramados sociales y culturales donde se desenvuelve el sujeto. El diseño según Murcia y Jaramillo (2008, p.96)

“desde la complementariedad etnográfica no se puede reducir a la complementación de métodos o modelos de recolección de datos o de interpretación y procesamiento de ellos, sino que, antes que todo es una actitud investigativa, un enfoque fundamentado en una concepción de ser humano influido e influyente, construido y constructor, definición y posibilidad; un ser pregnado de simbolismos que requieren ser comprendidos desde el ethos de fondo que define sus acciones e interacciones.”

En este sentido se tuvo en cuenta los siguientes aspectos dentro del diseño

Unidad de análisis: Procesos de educación para la paz desde el escenario escolar rural.

Unidad de trabajo: Niños, niñas y profesores de cinco escuelas educativas rurales de básica primaria: El Libertador, Bélgica, Junín, Cueva Santa y Bosque) del corregimiento el Remanso, zona rural del Municipio de Manizales, distribuidas en tres Centros Educativos: Libertador, La Cabaña y Granada.

Momentos de investigación:

Los momentos de la investigación según Murcia Y Jaramillo (2008, p. 95) “*están conectados entre sí y sin ser secuentes ni excluyentes, deberían buscar siempre el desentrañar lo que esta en la esencia de las estructuras socioculturales*”. Desde esta perspectiva, los momentos son contruidos y reflexionados en el proceso de investigación, pero no se reducen a secuencias fijas e inmóviles de fases o de ordenamiento riguroso, pues es en la complejidad y la incertidumbre donde emergen y confluyen las realidades de los sujetos, es en las realidades mismas que se lleva a cabo la explicación, comprensión y transformación del ser y del mundo. Así las cosas, los momentos investigativos planteados se asumen de manera coherente a la intencionalidad comprensiva y transformadora de la investigación, asumiendo el desocultamiento de la trama de sentido en que se constituyen las relaciones sociales en la vida cotidiana de los actores protagónicos del estudio y desde los cuales emerge la condición de posibilidad para la construcción de una verdadera cultura de paz.

A continuación se detalla cada uno de los tres momentos en que se plantea el diseño investigativo.

Primer momento: Pre configuración de la realidad.

El primer momento de acercamiento a la construcción de la propuesta investigativa lo constituye la delimitación del objeto de estudio. Dicho proceso, lejos de ser una apuesta por la escisión del sujeto – objeto de conocimiento y de

asumir los objetos de estudio como dados, se acerca de manera prioritaria al reconocimiento de realidades sociales, abordadas de manera crítica y en la que los sujetos forman parte activa en la constitución de las mismas.

Como condición de posibilidad en la construcción problémica y atendiendo a una lógica de introspección vivencial, la cual requiere la inmersión en los contextos de realidad social en los que se haya el interés investigativo, para que de manera inductiva se reconozcan los elementos constitutivos del objeto problémico, pero desde la realidad misma de los actores y sus vivencias. Para ello se hizo necesario un primer acercamiento a la realidad social de las escuelas rurales incluidas en el estudio a través de una propuesta de proyecto social.

Es gracias a este momento que se logra identificar intereses gnoseológicos y de abordaje metodológico que posibiliten no sólo la comprensión sino también la transformación de dichas realidades problémicas. La pre-estructura comprensiva de la realidad, como resultado de este primer momento investigativo, se convierte en el plano de posibilidad para el diseño de preguntas de investigación cruciales y significativas, así como el diseño de posibilidades de abordaje metodológico y de acción-transformación, desde los cuales se da paso al segundo momento investigativo.

Segundo momento: Configuración de la realidad.

En este momento se hace el abordaje de la realidad objeto de comprensión desde las dinámicas constitutivas del problema construido y el desarrollo de la propuesta de acción-transformación que emerge de la pre-configuración de la realidad y que se enfoca en el despliegue de la propuesta de educación para la paz.

Para el caso específico de la presente investigación, el momento de configuración estuvo mediado por la estrategia de la sistematización, centrando sus intereses en la construcción y resignificación de realidades desde sus mismos actores protagónicos, reconociéndolos como agentes en los procesos de transformación social.

De allí la importancia de la estrategia de la sistematización para el momento de configuración, toda vez que ésta no sólo garantiza la vinculación activa de los sujetos, sino también que, permite a los sujetos “comprender y explicar los contextos, sentidos, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la experiencia, con el fin de transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de las propuestas educativas de carácter comunitario” (Ghiso A. 2001).

La sistematización estuvo dinamizada por dos acciones metodológicas. La primera centrada en una estrategia educativa en la que se aborda el proceso de resignificación de escenarios y prácticas sociales desde el abordaje de potenciales del desarrollo humano⁶. La segunda acción estratégica estuvo orientada en la generación de espacios y procesos mediante los cuales se potencia la capacidad creativa de las niñas, niños y jóvenes en torno a la construcción de acciones de paz y noviolencia.

- Acción metodológica 1: abordaje de los Potenciales del desarrollo humano

Los potenciales del desarrollo humano son las dimensiones del ser, cuyo fortalecimiento permite que se potencialice la subjetividad política. Para lograrlo es necesario que se generen espacios de participación desde lo político, el respeto y el reconocimiento mutuo para la acción colectiva, desde los cuales se promuevan las transformaciones sociales. Estos potenciales se denominan: afectivo, comunicativo, ético-moral, creativo para la transformación de conflictos y político.

En el desarrollo de los potenciales, se hace vital generar conciencia frente a lo que implica el sujeto en su totalidad, haciendo un reconocimiento del cuerpo desde todas sus dimensiones: física, espiritual, afectiva y mental, para entender que existen otros cuerpos a los cuales se afecta tanto positiva como negativamente. Lo

⁶ Desarrollo humano entendido como: “Proceso activo de constitución del sujeto en sus dimensiones individual y social, el cual se realiza en contextos y situaciones de interacción. Hacerse sujeto implica alcanzar conciencia de sí y del mundo y tomar posicionamiento en el orden histórico, cultural y social en aras de participar en su transformación”. (Alvarado, 2009:17)

anterior se dinamizó desde el potencial afectivo, ya que en su fortalecimiento, se trabaja la potenciación de la subjetividad, la intersubjetividad y acción afectiva, partiendo del reconocimiento de sí y de los otros como sujetos plurales y diversos a los cuales se tiene el compromiso de respetar, en el horizonte de construcción de una verdadera cultura de paz.

El potencial comunicativo, asumió al ser humano avocado a un sujeto de lenguaje y, por tanto, un artífice de significados e interpretaciones respecto de su realidad y la de los demás. En este sentido, las barreras de la comunicación impuestas para la construcción de una cultura de paz, sólo se pueden sobrellevar en la medida en que cada interlocutor aprende a valorar y a exigir como condiciones de su interacción con los demás: el respeto, la comprensión y la cooperación en correspondencia con ámbitos esenciales de la vida como: lo ético, lo afectivo y lo político.

Por su parte, el potencial ético-moral, comienza a hacerse realidad en el cuerpo y su relación vital con otros cuerpos, siendo el primer territorio de poder de todo ser humano. Por consiguiente, la ética siempre es en relación con la otredad y la diferencia, con la expresión radical de su cuidado; un cuidado que implica ocuparse de la existencia en dignidad de quienes siendo otros y otras expanden mi existencia con su vida.

En el interés de legitimar el proceso de construcción de paz, es importante fortalecer el potencial creativo para la transformación de conflictos, siendo el potencial donde se configuran alternativas razonables y creativas de resolución de los desacuerdos por la senda del pacifismo. Reconocer el conflicto, implica comprender a cabalidad el carácter de exigencia del respeto en medio del desacuerdo y, por supuesto, la íntima relación de éste con los afectos, las creencias y las prácticas sociales en las que cada sujeto es educado: entrar en desacuerdo no sólo descoloca el pensamiento; de hecho, es una tensión que moviliza al ser integral como realidad vital.

Fortalecido el sujeto desde lo afectivo, lo comunicativo, lo ético-moral y lo creativo, donde se intenta reconocerse a sí mismo y al otro como diferente, respetándolo, comprendiéndolo y siendo solidario con él; es necesaria la unión y la potencia de la acción colectiva y comunitaria, siendo urgente la necesidad del fortalecimiento del potencial político. Éste potencial abre posibilidades reales de participación política, donde los sujetos sean capaces de hacer valer sus derechos, es decir, es la posibilidad de construir un mundo donde puedan ser libres e iguales en la diferencia.

Lo político es un ejercicio del día a día real y posible, que tiene que ver con uno mismo, con las decisiones y realizaciones, con los demás, con aquellos más cercanos y con los más lejanos; en otras palabras, con todas las cosas que nos afectan como sujetos colectivos que somos.

- Acción metodológica 2: potenciación y empoderamiento frente a la construcción de paz

El objetivo de la presente acción se centró en el empoderamiento de la familia la escuela y la comunidad en el proceso de construcción de paz. Dichas acciones se asumieron desde una lógica de transversalización en el desarrollo de cada uno de los potenciales del desarrollo humano, en tanto que cada momento pretendió empoderar a través de la motivación de los actores, el reconocimiento de sus voces y la planeación de la multiplicación donde se proyectó social y comunitariamente lo aprendido.

Se partió de la necesidad de construir una red colaborativa en la construcción de paz, reconociendo la influencia directa de los escenarios de socialización de las niñas y niños en contextos de ruralidad y que en muchos casos, se convierten en escenarios de reproducción y perpetuación de prácticas de menosprecio y negación del otro, naturalizando la violencia en la escuela.

El empoderamiento se logra en los momentos de realización de la estrategia de multiplicación, que tiene como objetivo apropiarse a las niñas y los niños en el

proceso de construcción de paz, para que sea multiplicado en la familia, la escuela y la comunidad.

Las estrategias propuestas para generación de los escenarios de multiplicación fueron: la jornada por las paces y la vinculación a las dinámicas escolares como las izadas bandera, reuniones de padres de familia u otras actividades dentro del escenario educativo, de manera creativa y adaptándose a las dinámicas del contexto rural.

Las jornadas por las paces, son espacios que se propusieron dentro de la propuesta, en las cuales padres, docentes, niñas y niños se encuentran desde el respeto, el reconocimiento y la confianza. Allí, se desarrollaron estrategias que permitieron que otros actores, reconocieran y apropiaran el proceso de construcción de paz.

Tercer momento: Reconfiguración de la realidad

Este momento se enfoca en la construcción de redes de sentido y propuesta de significatividad instituyente, desde los cuales se visualizan posibilidades de acción que se han instituido en el marco de una cultura de paz y desde las mismas emergencias simbólicas sobre paz que dinamizaron los actores sociales, así como los desplazamientos logrados en las proyecciones de otros modos de ser, decir y representar la convivencia de niños, niñas y docentes en escenarios escolares rurales.

HALLAZGOS INVESTIGATIVOS

Para efectos del presente artículo investigativo que contempla metodológicamente el enfoque desde la complementariedad, se quiere evidenciar y comprender las vivencias de los niños y las niñas en el marco de los contextos rurales desde y para su transformación emancipatoria, para dar pie al despliegue de una propuesta de educación para la paz.

La enunciación de dichas vivencias parte del acercamiento a las realidades, en este caso particular, rurales-escolares, en las cuales se evidencian dinámicas desde las voces de los actores: niños, niñas, padres, docentes y personas de la comunidad, necesarias de ser reconocidas en la configuración de entramados de sentidos que constituyen las dinámicas de la vida social y los diferentes modos de convivencia. También parte del abordaje de las experiencias en el desarrollo de la propuesta de educación para la paz “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz” haciendo énfasis a la reflexión y comprensión de las relaciones sociales, argumentando que la construcción de paz implica el otro, su comprensión, su cuidado y su responsabilidad.

Es así como se quiere dar cuenta de dos grandes categorías reflexivas, una de ellas tiene que ver con las relaciones de poder y la otra con la negación del niño y la niña como sujetos políticos en los diferentes escenarios de socialización (familiar – escolar) que se enmarcan en una real legitimación de la violencia, naturalizada y aceptada, limitando la emergencia de una cultura de paz.

Las relaciones de poder en el escenario familiar se evidencian a partir de la legitimación del machismo, el patriarcado y el adultocentrismo como formas válidas de interacción y convivencia. Es importante mencionar que estas dinámicas se han naturalizado por los discursos tradicionales de pautas de crianza y la prioridad por proveer recursos económicos; dejando de lado la importancia que tiene el juego, la interacción, el intercambio y la escucha recíproca en las relaciones humanas.

El ámbito educativo es caracterizado por relaciones de poder, de docente a estudiante, ya que existen prejuicios y límites frente a las actitudes y comportamientos de las niñas y los niños, además se asumen como seres pasivos, tranquilos, incapaces, vulnerables y solo receptivos. Esto hace que se legitime el respeto como el deber ser del niño y la niña hacia el docente o adulto.

Por su parte las dinámicas pedagógicas propias del contexto rural, que para el caso colombiano se enmarcan en el modelo de Escuela Nueva⁷, se evidencia en los niños y las niñas la competencia y la humillación frente a los conocimientos y/o saberes de los otros, develando relaciones de poder entre pares. Algunas estrategias del Modelo Escuela Nueva, como el cuadro de estímulos y el personaje del aula, se caracterizan por generar competencia entre los niños y las niñas en la medida que buscan que sobresalgan unos sobre otros. Estas dinámicas permiten dar cuenta de una ola de violencia que puede ir creciendo si se sigue enfatizando en el premio y castigo y no, en una construcción de una cultura de paz, que implique comprender, colaborar, respetar y reconocer al otro; sin embargo el fundamento del modelo asume una perspectiva de colaboración, construcción con el otro, reflexiones políticas, recuperación de la memoria histórica que posibilitan la construcción de una cultura e paz, pero la realidad es otra y el modelo es utilizado como instrumento de réplica, transcripción, premio castigo, sin dotarlo de sentido y significado.

La negación del niño y niña como sujeto político es otra categoría reflexiva, que se emerge al dar cuenta de las relaciones de poder, ya que en estas relaciones no se asume al otro como capaz de actuar y transformar sus realidades y por el contrario se le impone las acciones y los pensamientos, es un otro dominado y oprimido.

En la familia a los niños y a las niñas se les limita su participación a las responsabilidades del hogar y de la escuela, no se les toma en cuenta en las decisiones, problemas y preocupaciones; sino por el contrario se les impone en las formas de ser, hacer y relacionarse. Su participación no se les limita solamente en la familia sino también en la escuela donde se les coarta la posibilidad real de

⁷ El modelo de Escuela Nueva en Colombia se ha constituido como modelo pedagógico que fue diseñado a mediados de los años setenta por Vicky Colbert, Beryl Levinger y Óscar Mogollón para ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad y efectividad de las escuelas del país. Su foco inicial fueron las escuelas rurales, especialmente las multigrado (escuelas donde uno o dos maestros atienden todos los grados de la primaria simultáneamente), por ser las más necesitadas y aisladas del país.

participación en los estamentos y formas de gobierno escolar, quienes fundan sus dinámicas en una apuesta democrática y participativa:

“El gobierno estudiantil es un espacio real de formación para la democracia, que se evidencia en la posibilidad de los estudiantes para elegir y ser elegidos, representar los intereses de su comunidad y desarrollar su capacidad de liderazgo político en la institución y su entorno local”

Pese a ello, se desconoce la apuesta real democrática, en tanto limita al único ejercicio de la elección de representantes, se opacan las voces reales de las niñas y los niños y con ello la posibilidad de construirse con los otros de manera colaborativa y de asumirse en un colectivo desde una postura ética y política con la comunidad en el que se es parte y responsable de la misma. Además no existen espacios durante el año para que el gobierno estudiantil debata, problematice y proponga ideas para la transformación de sus contextos.

Estas limitantes realidades son difíciles de transformar en la medida que el mismo sistema educativo no potencia la dimensión política de los niños, las niñas y los jóvenes en todo su proceso de desarrollo humano, lo cual dificulta asumirse como un sujeto crítico, activo y político en la sociedad.

Es por ello que las dinámicas de la familia como las de las escuelas dan cuenta de la negación de los niños y las niñas como seres capaces de participar, opinar, tomar decisiones, ser autónomos y transformar los escenarios familiares, escolares y sociales. De tal manera que se sigue evidenciando la legitimación y naturalización de la violencia en las relaciones, en los escenarios de socialización y en el lenguaje; dando cuenta, cómo de manera hegemónica se han instituido formas de acción social que desconocen e invisibilizan la posibilidad de reconocer a los niños y a las niñas como actores activos en la constitución de sus realidades.

Pese a las dinámicas de violencia que ejercen los adultos (maestros-as, padres) es su accionar con los niños y las niñas desde el cuerpo y el lenguaje; los niños

y las niñas de escenarios rurales tienen capacidades y potenciales que les permiten ser sujetos constructores de paz , en la medida que son conscientes del territorio que habitan, dándole sentido, nombrándolo, cuidándolo, respetándolo y compartiéndolo con los otros; a su vez la creatividad de imaginar, de soñar, de sentir con el otro, de ver las oportunidades que les brinda el mundo, de tener siempre una mirada optimista y esperanzadora.

“Los niños, niñas y jóvenes son seres con cuerpo, sensibilidad, afectos, inteligencia, capaces de valorar y juzgar y de actuar frente al mundo; el sujeto de la diferencia de lo individual se convierte en un sujeto de lo social y lo colectivo en la medida que se hace consciente del potencial de transformación que posee cuando se une con otros para actuar en una sociedad fuertemente fragmentada, desigual e inequitativa profundamente regulada en sus dimensiones formales y jurídicas, pero sensiblemente desregulada en sus sentidos y prácticas sociales con fracturas estructurales difíciles de sanar y con perversos procesos de naturalización de estas condiciones” (Alvarado, 2009: 15-19).

Discusión de resultados: Reconocimiento recíproco una apuesta para la construcción de paz

En el desarrollo reflexivo y comprensivo del proceso de educación para la paz en el contexto rural con niñas y niños, se despliega el reconocimiento como forma válida para la construcción de paz; es por eso que se afirma la importancia que en las propuestas de educación para la paz, el reconocimiento recíproco sea principio pedagógico y metodológico y más aún, una apuesta de vida en medio de las relaciones sociales.

Se habla de la importancia del reconocimiento en las relaciones sociales, ya que los seres humanos independientemente de su rol, edad, género es decir, desde

su condición humana está llamado a ser reconocido y reconocer al otro, para construir relaciones de respeto, convivencia y acción política desde su historicidad, sus sentidos y significados.

De esta forma el reconocimiento se desplaza de ser solo una actividad cognitiva limitada al “conocimiento” o identificación de sí mismo, a ubicarse en el plano de una experiencia emocional, un sentimiento del propio valor que asume una idea de agrado por uno mismo.

En la esencia del reconocimiento recíproco se haya la base de la incondicionalidad de mi relación con el otro y el reconocimiento de la diferencia; desde las cuales se constituye la condición elemental del reconocimiento recíproco en tanto éste no emerge de la homogeneidad, que para el caso de la escuela sería el fiel reflejo de los totalitarismos modernos, sino que se dan en y por la diferencia y con ella, la reciprocidad de acciones.

Es así como se asume el reconocimiento como elemento constitutivo que potencia y dinamiza significativamente la apuesta por la formación de una cultura de paz en el contexto rural. Se asume el reconocimiento desde la apuesta de Honneth quien plantea:

El término reconocimiento [...] proviene de la filosofía hegeliana [...] en esta tradición el reconocimiento designa una relación recíproca ideal entre sujetos en la que cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí. Se estima que esta relación es constitutiva de la subjetividad: uno se convierte en sujeto individual sólo en virtud de reconocer a otro sujeto y ser reconocido por él. Por tanto, “el reconocimiento”, implica la tesis hegeliana, considerada a menudo opuesta al individualismo liberal, de que las relaciones sociales son anteriores a los individuos y la intersubjetividad es anterior a la subjetividad. (Fraser & Honneth, 2006, p. 20).

Es así como el reconocimiento recíproco tiene lugar en el plano de la intersubjetividad y las acciones recíprocas, desde las cuales emergen diferentes movilizaciones de acción social, en este caso, encaminadas a la posibilidad de transformación de contingencias sociales de humillación, indignación y otras

formas de menosprecio cuya experiencia puede influir en el origen de los conflictos sociales. Dichas posibilidades de movilización y organización social se enmarcan en la dinámica de la lucha social por el reconocimiento como punto de referencia de una construcción teórica con la que debe explicarse el desarrollo moral de la sociedad, que para Honneth:

Se trata del proceso práctico en el que las experiencias individuales de menosprecio se elucidan en tanto que vivencias - clave de todo un grupo, de manera que puedan influir, en tanto que motivos de acción, en las exigencias colectivas de una ampliación de las relaciones de reconocimiento. (1997, p.196)

Honneth plantea que cada ser humano vive experiencias de menosprecio que le exigen movilizarse, resistir y generar posibilidades de construcción de su dignidad y reivindicar sus derechos. Su tesis asume que para entender las dinámicas de la realidad social, se debe entender el entramado de las relaciones sociales desde tres formas de reconocimiento: amor, derecho y solidaridad.

Experimentar prácticas a partir de estos niveles, posibilita la constitución de subjetividades que potencien la construcción de una cultura de paz. De allí la importancia que en el desarrollo de una propuesta de educación para la paz se instituya los tres niveles del reconocimiento.

El amor es el primer estadio del reconocimiento, donde se generan relaciones cercanas de los padres a los hijos y lazos afectivos; logrando configurar la autonomía y la autoconfianza. En este nivel del reconocimiento, se afirma que los seres humanos necesitan ser reconocidos afectivamente, son necesidades y deseos físicos - emocionales.

A partir de los planteamientos de Honneth y en relación a las preocupaciones frente a las dinámicas escolares- familiares en el medio rural, que se caracterizan por la falta de afecto y de fortaleza de los vínculos humanos, urge entonces vincular en las propuestas de educación para la paz la potenciación del amor o la

dimensión afectiva de los seres humanos que permita ser reconocidos desde y en el otro, es decir desde la alteridad.

Otra de las formas de reconocimiento es el derecho, que tiene que ver con la necesidad de que el ser humano sea reconocido desde lo jurídico, es decir; que el sujeto se reconozca como portador de derechos y de responsabilidades y que sus acciones se encaminen desde la construcción de la ciudadanía. Honneth para esta forma de reconocimiento concluye que:

Un sujeto en la experiencia del reconocimiento jurídico, puede pensarse como una persona que comparte con todos los miembros de la comunidad, las facultades que le hacen capaz de participar en la formación discursiva de la voluntad; y la posibilidad de referirse a sí mismo positivamente en tal forma es lo que llamamos auto-respeto. (Honneth, 1997: 147).

Un sujeto reconocido a nivel jurídico es un sujeto de derechos en la construcción de paz, lo que implica que se preocupe, ocupe y responsabilice de sí y de los otros; esto hace necesario que una propuesta de educación para la paz se potencie un sujeto político, consciente de su historia y capaz de resistir a las injusticias.

La solidaridad como tercer nivel del reconocimiento, se refiere a la búsqueda por la valoración social, que según Honneth, *“adopta un modelo que con las formas de reconocimiento que se le ligan, otorga el carácter de relaciones asimétricas entre los sujetos histórico-vitalmente individualizados” (Honneth, 1997:156)*. Es en este nivel que se pretende reconocer las capacidades y cualidades de los otros, para generar espacios de participación colectiva desde la diversidad.

Al hablar de solidaridad y valor social implica entonces enunciar la acción colectiva, que para el proceso de construcción de paz es potente porque permite reconocerse en la diferencia y actuar para la transformación de las realidades. La acción colectiva es una construcción social de la realidad que surge por las injusticias, la subjetividad de los actores sociales, sus creencias y sus motivaciones con el fin de unirse en la colectividad y transformar situaciones sociales (Melucci 2007).

Para concluir con el tema del reconocimiento desde los planteamientos teóricos se puede decir que el concepto de reconocimiento implica que el sujeto comprenda y entienda que para configurar su subjetividad necesita del otro y la otra; Nelson Mandela (premio nobel de paz) por su parte plantea: “yo soy *porque nosotros somos*”. Esta filosofía invita a pensar en el otro, a preocuparse por otros, a sentirse con el otro a estar en com-pasión con el otro; a partir de estas apuestas es posible caminar día a día por la senda de la paz.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE EL RECONOCIMIENTO RECÍPROCO

A partir de las experiencias, dinámicas y contextos anteriormente nombrados se quiere desplegar una propuesta de educación para la paz, con apuestas pedagógicas desde el reconocimiento recíproco en los escenarios rurales, con base al programa “Niños, niñas y jóvenes constructores-as de Paz”

La educación para la paz se ha venido entendiendo como una posibilidad de educar-nos en la democracia, en la política y en la ciudadanía para la aparición en la esfera pública. La educación para la paz:

Es educación para la democracia, para la equidad, para el ejercicio de la libertad en la vida individual y en la esfera pública en la que se juega la acción política, como acción orientada al bien común. Esto implica, necesariamente, trabajar la educación para la paz como proceso de socialización política orientada desde y para la participación. (Alvarado, et al, 2007: 61)

La educación para la paz como proceso de socialización política, es fortalecer en las niñas y los niños la dimensión política que les permite ejercer la ciudadanía y la “*construcción de nuevos pactos de convivencia y órdenes sociales basados en la equidad y la aceptación activa de la diferencia*” (Alvarado, et al, 2007:57). En este proceso se asume y se evidencia la capacidad de las niñas y los niños de reconocer las normas y reglas sociales, aceptarlas, renegociarlas o transformarlas en relación a sus contextos desde el reconocimiento histórico, político y cultural.

Reconocer los contextos es una apuesta que el educador para la paz debe asumir; desde los planteamientos de la educación popular se plantea que el educador para la paz debe desarrollar un trabajo que toma en cuenta en dónde y en qué época se va a realizar un proceso de construcción de paz. No se puede hablar de educación popular si no se fija bien, si no hace el esfuerzo por conocer profundamente la realidad, el país, la historia, la cultura, los problemas, las esperanzas, los anhelos, las luchas, las organizaciones, las trampas, las percepciones, sentidos y significados, los sueños que compone la realidad social, colectiva y personal en la que se va a desarrollar la propuesta.

La educación para la paz tiene bases pedagógicas y metodológicas de la educación popular, que prioriza la necesidad de generar espacios donde los sujetos actúan políticamente y transforman su entorno social. La educación popular es un escenario de construcción de paz, pedagógico-político, en la medida que contribuye a crear bases para la actuación política y la construcción de ciudadanía, de cara a desarrollar y fortalecer el poder comunitario.

En este sentido, el principal aporte de la educación popular a los procesos de construcción de paz, es el ser fuente y potencia de conciencia y de práctica alternativa a los poderes establecidos. La paz se construye con la participación de todos. La educación popular aparece como un conjunto de procesos y esfuerzos que hacen posible esa participación.

Para estos procesos educativos, Fisas plantea que:

El reto de la educación y de la cultura de paz, por tanto, es el de dar responsabilidad a las personas para hacerlas protagonistas de su propia historia, y con instrumentos de transformación que no impliquen la destrucción u opresión ajena, y no transmitir intransigencia, odio y exclusión, puesto que ello siempre supondrá la anulación de nuestro propio proyecto de emancipación y desarrollo. (Fisas, sf: 2)

La cultura de paz no es un concepto abstracto, ni un objetivo, finalidad o un resultado a conseguir. Cultura de paz significa, además, una acción de gran alcance con el fin de aumentar la defensa de la paz en la mente de los hombres y las mujeres. Es un proceso caracterizado para la transformación social no violenta

relacionada con la justicia, los derechos humanos, la democracia y el desarrollo, y que sólo puede ser construida mediante la participación personal en todos los planos, desde una perspectiva, en definitiva, global y transversal. (Monclús, Sabán, 1999: 59- 103).

En la experiencia de construcción de paz en escenarios rurales, se evidencia que delegar el protagonismo a los actores, generar escenarios políticos, donde ellos puedan ser libres de expresarse y opinar frente a sus realidades sociales a través de conocimientos y propuestas, trabajar en equipo, valorando y reconociendo las opiniones de todos; permite que las niñas y los niños empiecen a encontrarse consigo mismo y con los demás desde el reconocimiento recíproco y el respeto, generar relaciones de confianza y construir con los otros posibilidades para un mundo distinto.

La construcción de paz, debe empezar por volverse una práctica política en los escenarios educativos, desde la transformación de imaginarios, valores y actitudes que contribuyan a la generación de una cultura de paz. La construcción de paz, debe ser una acción transversal en las categorías de la educación, la enseñanza, la pedagogía y el currículo en la escuela. Estas categorías deben construirse en relación con valores, normas y actitudes, que implica pensar la educación desde una postura ética y política, en la que se prioriza el encuentro con el otro y la otra no como dos lugares distintos sino como un proceso del entre-nos, actuando desde la alteridad. Además dotar de sentido y significado la educación y entenderla como un escenario de encuentro en el que se entra en contacto con los otros y las otras desde la complicidad, lo subjetivo, lo intersubjetivo y el reconocimiento recíproco, partiendo de la realidad de cada sujeto, de sus saberes y maneras de habitar el mundo.

En el mundo de la vida es necesario encontrarnos y relacionarnos con otros, lo que implica reconocernos, cuidarnos y construir juntos y juntas acciones políticas que reconfiguren la subjetividad política y generen procesos de construcción de paz.

BIBLIOGRAFIA

- Alvarado S. V., Suárez M. C. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. En: Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud. Vol.7 No.2 Manizales Julio - diciembre.
- Alvarado, Sara Victoria; OSPINA, Héctor Fabio; LUNA, María Teresa; CAMARGO, Mariana (2007). “Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas, en sectores, de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz”; Centro De Estudios Avanzados En Niñez Y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE; Manizales- Colombia.
- Boaventura, S. (2009). Una epistemología del SUR. Con María Paula (Eds.) México: Siglo XXI Editores.
- Boaventura, S. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce. Montevideo, Uruguay.
- Chaux E. (2011) Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar. En: Revista Psykhe vol.20 No.2, Santiago.
- Etxeberría B. F. (2002) Europa y violencia escolar. P. 147. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, n 41°.
- El informador de Santa Marta (2010). ¿Qué es el Gobierno Escolar? Recuperado en marzo 17 de 2010 de <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-220386.html>.
- Fisas Vicenc. (2006) Cultura de paz y gestión de conflictos. Icaria editorial, ediciones UNESCO.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006) ¿Redistribución o reconocimiento?: un debate político-filosófico. Ediciones Morata, España.

- Freire, P. (1996). Pedagogía de la Autonomía. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). Pedagogía de la indignación - enseñando cartas y otros escritos. Sao Paulo: UNESP
- Ghiso, A. (2001) Sistematización de experiencias en Educación popular. Memorias Foro: Los contextos Actuales de la Educación Popular. Medellín.
- Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales. Editorial Crítica, Barcelona.
- Melucci A. (2007). Acción colectiva, vida cotidiana y democracia. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos. México D.C.
- Monclús, A. & Sabán, C. (1999) Educación para la Paz. Editorial Síntesis, España.
- Murcia, N. & Jaramillo, L. G. (2008). Investigación cualitativa. La complementariedad. 2ª. edición. Armenia (Quindío): Kinésis.
- Murcia, N. (2012). Universidad y vida cotidiana. Etnografía de un proceso. Berlín: Editorial Académica Española.
- Sky M, (1997) Sexos en guerra, Madrid, Gaia Ediciones.
- Unicef, (1999). Estado mundial de la infancia. Educación, Nueva York.
- Zemelman H, (2012). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Instituto pensamiento y cultura en América a. c. “enseñar a pensar”