

Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz. Una experiencia de paz imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas	Título
Loaiza de la Pava, Julián Andrés - Autor/a;	Autor(es)
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2016	Fecha
	Colección
Subjetividad política; Educación para la paz; Jóvenes; América Latina; Colombia;	Temas
Tesis	Tipo de documento
* http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20160630104128/JulianAndresLoaizaDeLaPava.pdf	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



“Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”. Una experiencia de Paz Imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas
Julián Andrés Loaiza de la Pava

**“Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”. Una experiencia de Paz Imperfecta
desde la potenciación de subjetividades políticas**

Tesis doctoral
Julián Andrés Loaiza de la Pava
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Universidad de Manizales – CINDE

Directora
Dra. Sara Victoria Alvarado Salgado

Abril de 2016

Agradecimientos

A *Laura* y a *Samuel* inspiración y motivación, razón y pasión por estas preguntas. Amor que mueve el mundo, mi mundo.

A *Luis Conrado* y a *Martha*, plataforma y soporte de los sueños que hoy vuelan.

A la *Gran Familia*, respaldo de lo hecho y de lo que está por ser y hacer-se.

A mis amigos: *Toya, Jaime, Mario, Mónica* y *Daniela* que no solo ayudaron a pensar sino que dispusieron sus razones y afectos para "ob-ligarme" a hacer este camino... "*porque encontrar un amigo es más difícil que construir la paz*"

Y a *todos* los que han sabido "aguantar" mis caprichos y no caben sus nombres en esta página.

Contenido

Capítulo 1	7
Contextos	7
Presentaciones	8
Contexto histórico de los Procesos de Paz en el país como marco general de las propuestas en educación para la paz	11
Investigaciones realizadas previamente sobre la experiencia "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz"	21
Actualidad del proyecto "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz"	23
Objetivos del proyecto "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz"	25
Objetivo general.....	25
Objetivos específicos.....	25
Metodología de implementación del proyecto "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz" .	26
Principios pedagógicos y metodológicos.....	27
La implementación del Programa: Ciclo de formación – multiplicación – acompañamiento:.....	29
Contenidos en la formación	30
Coyuntura Institucional: “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”	40
La construcción de paz en el marco de un Programa de Investigaciones.....	41
Capítulo 2	44
Problemas.....	44
Problema de Investigación	45

Paz imperfecta: Perspectiva metodológica para la comprensión de experiencias locales y sujetos políticos	45
Pregunta de investigación	51
Objetivo general	51
Objetivos específicos:.....	51
Referentes conceptuales sobre el campo de la Paz	53
Desarrollo Teórico de la categoría Paz.....	53
La paz en la historia.....	53
Los giros semánticos de la paz.....	55
La paz negativa y la polemología	56
Cambio de paradigma: La paz positiva y el triángulo de las violencias.....	57
Tres enfoques complementarios: Empirismo, criticismo, constructivismo.....	61
La Paz Imperfecta: resignificando el horizonte.....	62
La ruptura de la paz monolítica: la emergencia de las paces	63
La imaginación moral en la construcción de la paz.....	64
La Educación para la Paz y sus desarrollos históricos: Educación para las paces en perspectiva de socialización y subjetividad política con niños, niñas y jóvenes.....	67
Primera mirada desde la Educación para la Paz: antecedentes.	67
La Escuela Nueva (J.J. Rousseau, M. Montessori, Comenio y otros)	67
La Escuela Moderna (Célestin Freinet).....	70
La segunda guerra mundial y la segunda ola de la EP.....	71
La Educación para la paz desde la noviolencia	72
La educación para la paz y la investigación para la paz.....	73
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.	74
Potenciación de Subjetividades Políticas	75
El Desarrollo Humano y Potenciación de Subjetividades Políticas para la Paz.....	86
Capítulo 3	91
Epistémicas y Metodológicas	91
La reconstrucción de las experiencias como perspectiva epistémica para la construcción de conocimiento en ciencias sociales.	92

El conocimiento como constructor de realidades – ciencia politizada	96
La apuesta epistémica en las investigaciones sobre la paz	98
La apuesta metodológica.....	101
La apuesta empírica	102
Capítulo 4	104
Resultados	104
Resultados de la investigación	105
Expansión de la experiencia política en niños, niñas y jóvenes como sujetos pacifistas.....	105
Paz Imperfecta	106
Reconocimiento de las conflictividades:	107
Las Mediaciones:.....	109
Construcción de paz:	112
Empoderamiento Pacifista	115
Expansión de la Experiencia Política	117
Otras Prácticas de movilización en la acción política.....	118
Transformaciones en las concepciones y las prácticas de paz y noviolencia	120
Motivaciones de permanencia: persistencias, resistencias y re-existencias.....	120
Desde las políticas a las poéticas del otro.	122
Re-teorización. Vuelta a la categorización de la Expansión de la Experiencia pacifista	127
La experiencia pacifista como apertura de los mundos políticos, eróticos y poéticos	127
Virtudes: La justicia, la amistad y la pluralidad. Expresiones de la experiencia pacifista	132
Erótica como afirmación de la vida.	134
Experiencia poética	140
Bibliografía	146

“Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”. Una experiencia de Paz Imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas
Julián Andrés Loaiza de la Pava

Capítulo 1

Contextos

Presentaciones

Los resultados del conflicto armado interno más largo del continente convoca a todas las iniciativas de paz y a su análisis detenido para reconocer y aprender otras maneras de vivir y construir los territorios en los que habitamos; son las experiencias de paz, en los escenarios cotidianos, los que demuestran que la realidad no solo está marcada por las violencias, sino que existen múltiples iniciativas pacifistas que también configuran nuestras realidades.

La sociedad en general se ve avocada cada vez más en procesos marcados por la imposibilidad de construir relaciones basadas en prácticas de convivencia pacífica. Tales condiciones han marcado un recorrido histórico que ha sido mostrado y demostrado insistentemente a través de los medios de comunicación; sin embargo, esta misma condición puede evidenciarse en otros escenarios no mediáticos – aunque hoy se vuelcan las miradas de la comunicación sobre ellos – como en el caso de la familia y la escuela.

Este último tiene para el caso de este proyecto un interés particular, al entender en la escuela, una posibilidad de construcción de alternativas que permitan transformar las maneras de relación establecida a partir de un “cultivo de la violencia” o mejor de las violencias.

Para este ejercicio de comprensión, se ha optado por una práctica de reconstrucción del Programa "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz", desarrollada por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud – Alianza CINDE, Universidad de Manizales durante más de quince años, como una alternativa de reconfiguración, construida colectivamente, de los procesos de construcción de paz en el país. Una paz que podría enunciarse como construida “*desde abajo*” e imperfecta.

Antes de entrar en la experiencia particular, se pretende ubicar la construcción de tal alternativa dentro de un marco socio-político que la referencie. En comienzo, se abordarán las miradas sobre los "grandes" procesos de paz en el país y que actualmente tiene uno de los más importantes a partir del proceso de negociación entre el Gobierno y las FARC-EP en los Diálogos de la Habana que, de alguna manera, marcan una ruta para entender los diferentes momentos vividos por el país en su proceso de construcción de un proyecto (no tan) particular.

En un segundo momento, y articulado a este contexto-tiempo, se presenta una apuesta particular del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud – Alianza CINDE, Universidad de Manizales y que junto a la Universidad Pedagógica Nacional y otras instituciones y organizaciones desarrollan el programa de Investigación: "sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana"; y que, de alguna manera, potencia y favorece las posibilidades de desarrollo del presente proyecto, a partir de la articulación y desarrollo de algunos de los objetivos de dicho del Programa. En este reconocimiento aparece *"lo propuesto"*.

En tercer lugar se presentarán algunas referencias previas de investigaciones desarrolladas a lo largo de los quince años del programa "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz" y que permiten marcar aspectos que "obligan" al desarrollo de una comprensión de la experiencia y que permite recuperar aspectos antes no reconocidos en tales investigaciones; de las cuales aparece *"lo dicho"* desde el Programa mismo.

En cuarto lugar nos adentraremos en el reconocimiento de la actual Propuesta Educativa "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz" bajo el reconocimiento de los principales aspectos que marcan su acción como una de las apuestas por la construcción de paz en el país.

Seguidamente, haremos un reconocimiento de los momentos históricos del desarrollo del Programa y desde el cuál se han re-construido las maneras de hacer y promover los procesos de construcción de paz desde esta experiencia, y lo que nos llevará a *"lo hecho"*.

Finalmente, y para el momento actual del proyecto, una "enunciación" de categorías emergentes desde las que se ha construido *"lo dicho"* por el programa y no solo *"lo propuesto"*.

Por ahora el proyecto está en la fase de reconocimiento de *"lo propuesto"* y en confrontación crítica con ello, ha sido posible el reconocimiento de algunas categorías que aquí llamaremos *"lo dicho"*. Posteriormente (aunque se reconoce la no linealidad de este proceso), este proyecto confrontará *"lo propuesto"* y *"lo dicho"* con *"lo hecho"* a partir del reconocimiento con los grupos participantes de sus experiencias en la construcción de paz y desde el proyecto mismo.

Contexto histórico de los Procesos de Paz en el país como marco general de las propuestas en educación para la paz

Las “Grandes Voces” sobre la Paz

La premisa fundamental de la que se parte, es que para poder pensar los procesos de paz en Colombia, es necesario re-pensar la relación entre guerra y pobreza. En general se piensa que mientras haya pobreza habrá guerra; sin embargo, es posible afirmar que la violencia armada y estructural es el resultado de una decisión política. (Pizarro, 2004)

Es decir, en un ejercicio de revisión de los procesos históricos de paz, es necesario volver la mirada sobre las causas principales que dan origen a las violencias armadas. En este sentido, no basta con crear condiciones que mejoren las posibilidades estructurales de “vida buena”, sino además con tomar decisiones reales del orden formal en la política para alcanzar tales posibilidades de paz.

Una definición genérica de paz ha sido planteada por J. Galtung y para ello recurre a la explicitación de los elementos que la niegan así: “la violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones afectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales. (Galtung, 2000)

La violencia siempre es un ejercicio de poder, nunca es gratuita, desinteresada y siempre es utilizada para lograr el dominio de otro, es decir, aniquilarlo, negarlo, anularlo y dejarlo en condición de inferioridad. (Fisas, 2004)

Las distintas visiones de lo que se entiende por paz en Colombia y trabajadas en un orden cronológico pueden ilustrar de manera contundente la variedad de propuestas y apuestas para alcanzarla (Posada, 2002):

- “La paz no es solo el silencio, el cese de los fusiles entre ejercito-guerrilla. Paz es justicia social y no atentar contra la vida aún desde la misma concepción”. (Monseñor Pedro Rubiano en entrevista a *El Tiempo*, 12 de febrero, 1995)

- “El Conservatismo considera que la búsqueda de una paz permanente en Colombia debe ser más ambiciosa que el deseo limitado, aunque legítimo, de superar el conflicto armado o de eliminar el narcotráfico; debe ser, ante todo, un gran proyecto de construcción de la *identidad nacional* y de la *cohesión social*”. (Documento del partido Conservador, *Paz de Verdad. Propuesta macro para un proyecto de paz permanente*, Bogotá, abril de 1997)
- “*No habrá paz sin una reforma política [...] He dicho que con hambre no hay paz [...] La acción del Estado se concentrará en las llamadas causas objetivas de la violencia: la pobreza y la inequitativa distribución de los ingresos*”. (Programa del entonces candidato presidencial Andrés Pastrana Arango, “Una política de paz para el Cambio”, 8 de junio de 1998)
- “Lo que pasa es que a la gente no se le puede vender la idea de que se logra la paz sin eliminar las causas objetivas que generan la violencia [...] *Cuando solucionemos los problemas empezamos a hablar de paz*”. (Palabras de Joaquín Gómez, vocero de las FARC-EP, publicadas en *El Espectador*, 8 de enero de 1999).
- “La paz [...] no es solo el resultado de la negociación del conflicto. Es algo integral que no puede ser ajeno a la *justicia social*”. (Palabras de monseñor Alberto Giraldo al concluir la Asamblea Episcopal reunida en Bogotá, publicada en *El Tiempo*, 10 de julio , 1999).
- “[...] La pobreza, la desigualdad de ingreso, propiedad y oportunidades, la marginación de amplios sectores de la población de los beneficios de la vida moderna y, entre otros, la ausencia de un verdadero régimen democrático político y social, constituyen factores objetivos determinantes para la consolidación y profundización del ambiente propicio a la reproducción de los diferentes referentes de guerra en Colombia [...] Una eventual resolución de apenas de uno de los frentes de guerra, y no de todos, resulta insuficiente para alcanzar *la verdadera paz, que no es sino la construcción de una sociedad regida por una democracia política y social*”. (Luis Jorge

Garay en el libro editado por Hernando Gómez Buendía, *¿Para dónde va Colombia?*, Bogotá, febrero de 1999).

- “La iglesia ha sido abanderada de esa idea de que la paz es no solamente arreglar el conflicto político [...] *Paralelo al acuerdo político tiene que haber un acuerdo sobre las reformas estructurales*. Colombia no puede seguir siendo manejada de forma tan injusta [...] El país tiene que entender que el proceso de paz no es simplemente hacer un acuerdo político con la insurgencia”. (Palabras de Fabio Valencia Cossio, entonces negociador del gobierno en el proceso de paz, publicadas en *El Espectador*, 31 de enero, 2001)
- “Quisiera que pensáramos [...] que *el problema de la paz o de la guerra pudiéramos concebirlo como la oportunidad de cambio para todos y todas, y no como la oportunidad para la guerrilla y el gobierno [...]* Yo creo en la paz [...] Pero no es solamente la reconciliación con la insurgencia, no es solamente la reconciliación de la insurgencia con el Estado, es la *reconciliación de todos los colombianos y colombianas*”. (Intervención de Ana Teresa Bernal, directora de Redepaz en el seminario Haciendo Paz, reunido en Cartagena, 9-11 de marzo , 2001)
- “El sector privado empieza a aportarle a la paz [...] La negociación debe ser un proceso de *refundación nacional*, sin que se circunscriba meramente a la solución del conflicto armado”. (Eugenio Marulanda Gómez, presidente de Confecámaras, “los empresarios y la paz; hora de actuar”, en *El Espectador*, 21 de marzo, 2001)

En Colombia, la idea del enemigo interior ha permitido el incremento de una división intencionada entre “amigos y enemigos de la paz”; eufemismo que legitima la represión y exclusión de la gran mayoría de la población en la comprensión y participación dentro de los diferentes procesos de paz vividos en el país.

Bajo el uso de la clasificación propuesta por el proyecto Ploughshares del Conrad College, se señalan tres tipos de conflictos que permiten ilustrar los análisis de la situación al interior de

los estados. El primero de estos será en los que se lucha por el *control del Estado*, en el que se enfrentan las elites del poder con sus ejércitos y los grupos insurgentes. Los segundos son los conflictos por *la formación del Estado* y es en la que parte de un país plantea su autonomía o adhesión a otro Estado; y el tercer tipo de conflicto se genera por el *fracaso del Estado* que genera conflictos entre las fuerzas que buscan imponer un nuevo orden. Otras miradas complementarias plantean los conflictos de *legitimidad* en la que se marca la escasa participación y presencia del estado; los *conflictos de desarrollo* en las que se marcan amplias brechas entre las clases sociales que provocan grandes marginalidades. Los *conflictos de identidad* son originados en causas étnicas, tribales o religiosas en los que la marginalidad se "politiza" y en esta medida se incrementa el conflicto. Finalmente los *conflictos de transición* en los que la confrontación entre fuerzas reprimidas y ahora "democratizadas" impone sus fuerzas contra el anterior régimen. (Ramirez, 2012, págs. 54-56)

Se marca aquí una tarea inaplazable para los *cientistas sociales* especialmente los que participan en procesos de comprensión o explicación de las maneras políticas de proceder en nuestro país. Es inaplazable la construcción de dispositivos y estrategias que permitan "politizar" los conflictos y convertirlos en posibilidades de construir la paz, una paz política.

En esta tarea, los principales actores han sido los gobiernos que a lo largo de la historia reciente del país han intentado de diferentes maneras de lograr la paz, pero sin modificar las principales causas del conflicto, lo que ha impulsado un sistema de "*pacificación*" bien por engaño o imposición, de maneras que no han permitido una verdadera construcción de paz.

Así, pueden exponerse los procesos de paz cronológicamente:

- La paz extraviada (1949 – 1953)

Este periodo coincide con el fin del periodo liberal (1930 – 1946) en el que se impulsaron importantes reformas de modernización del estado, y el establecimiento de la dictadura en 1953. En 1948 con el asesinato de Gaitán, se marca un reconocimiento al proceso de violencia que ya existía, ayudando a su generalización en todo el país; proceso que tiene

lugar entre los años 46 y el 50 coincidiendo con el periodo de gobierno de Mariano Pérez Ospina caracterizado por una grave crisis institucional.

En el 50, y al no tener opositores por la falta de garantías, asume como presidente Laureano Gómez que tuvo como propósito dar continuidad al plan de desaparición de opositores y que es conocido como el de la Violencia. Ospina y Gómez impusieron un régimen de terror a “sangre y fuego” con la implantación del estado de emergencia, la disolución del parlamento y la suspensión de las ya precarias libertades democráticas.

– La paz de la dictadura (1953 – 1957)

Una de las primeras acciones de la dictadura militar fue la promulgación del *plan de pacificación* buscando de esta manera la desmovilización de grupos armados insurgentes de tendencia liberal y comunista. Dado que el gobierno militar se apoyó en las élites del partido liberal, éstas pidieron a sus cabecillas guerrilleros la desmovilización y usaron a unos de ellos para enfrentar a quienes no lo hicieron, pactando pagos por cada uno de ellos y de sus armas.

Este es el momento en el que las guerrillas de corriente “izquierdista”, tanto liberales como comunistas, decidieron separarse de los oficialistas con un programa agrario aprobado en la “Primera conferencia Nacional de Movimientos Populares de Liberación Nacional (1952). En 1953 en Monterrey (Llanos Orientales) se firmó el documento de entrega de armas y desmovilización de cerca de 6500 insurrectos.

– La paz excluyente (1958 – 1974)

Tras el proceso de “pacificación”, el bipartidismo termina con la dictadura en 1957 y establece una junta militar de transición a la democracia y firman en Benidorm, España, el pacto político conocido como el “Frente Nacional” y que estableció una alternancia de gobiernos sólo entre estos dos partidos, acordando además que la carga burocrática del estado se repartiera equitativamente entre ambos, impidiendo así que cualquier otra fuerza política participara de cualquier manera en el gobierno.

En 1964 con el gobierno de Guillermo León Valencia se puso en marcha el proceso de exterminio total de la guerrilla y respondiendo al plan LASO (Latin American Security Operation) creado por Estados Unidos para contener las repercusiones de la Revolución cubana. De esta manera se da inicio a los ataques contra lo que el gobierno llamó “Repúblicas Independientes” y la resistencia a tales ataques es lo que sirve como referencia para el nacimiento de las FARC-EP. Al mismo tiempo pero en el nororiente de país nace el ELN conformado en su mayoría por jóvenes universitarios que seguían el ejemplo de Cuba y además con el apoyo de teólogos de la Liberación. A finales de la misma década se conforma el EPL y con grandes cercanías con el problema agrario.

En general se mantuvo durante el “Frente” una política de represión constante y se consolida un país más urbano que rural, motivado ello en gran parte por la obligada migración engendrada en las violencias y de paso consolidando ejercicios de desapego y olvido de lo que en el campo acontecía.

– La paz represiva (1974 – 1982)

A pesar de la terminación formal del “Frente” tal práctica continuó con los gobiernos de Alfonso López Michelsen (1974 – 1978) y Julio César Turbay (1978 – 1982) quienes recurrieron a la criminalización de la protesta cívica especialmente con un Estatuto de Seguridad que llevó a la cárcel a cientos de opositores políticos y que marca el comienzo del uso sistemático de la tortura en los interrogatorios y la desaparición física en las cárceles estatales.

La excepción fue el reconocimiento de estatus político al movimiento... M-19 al resolver de manera negociada la “toma” de la embajada de la República Dominicana. Aparte de esto, lo que se da es un incremento de los grupos alzados en armas quienes rechazan una propuesta de Amnistía por considerarla insuficiente.

– La paz objetiva (1982 – 1986)

Este es el periodo de Gobierno de Belisario Betancur y se caracterizó por ser el primero en reconocer las llamadas “Causas Objetivas” de la violencia, en tanto “caldo de cultivo” para la gestación de la oposición armada.

En otro paso hacia la paz, el 28 de mayo de 1984 se firman los acuerdos de La Uribe, instalándose el cese bilateral del fuego sin entrega de armas ni desmovilización de las guerrillas. En este periodo se constituyó el Plan Nacional de Rehabilitación (PNR) para poder atender a las zonas más afectadas por el conflicto armado.

La paradoja aquí es que mientras se intentaban posibilidades reales de participación política de los alzados en armas, producto de los acuerdos; al mismo tiempo fuerzas al interior del gobierno y sectores militares, impedían tal apertura y que tiempo después fueran llamados por el propio presidente como los “enemigos de la paz”.

Dos logros importante en este periodo: por un lado el reconocimiento de la importancia y necesidad de hacer “pedagogía de paz” para poder avanzar en la resolución de conflictos por medios pacíficos. Por el otro lado, fue dar comienzo a la deslegitimación del recurso de las armas como única vía para las transformaciones sociales y políticas requeridas por el país.

Ejemplo de esto es que la UP participó en las elecciones de 1986 y se instaló como la primera fuerza diferente a bipartidismo en tomar lugar en el gobierno. Sin embargo, el asesinato de su líder y ex candidato presidencial Jaime Pardo Leal, vino al traste con dichas aspiraciones.

– La paz sin tregua (1986 – 1990)

Con la llegada de Virgilio Barco en esta época, se produce un importante avance en términos de políticas de paz. Se crea la Consejería Presidencial para la Paz y se hace un mayor impulso del PNR, teniendo como premisa superar las causas estructurales de la violencia en las regiones de fuerte presencia guerrillera. Sin embargo, el surgimiento y auge de los grupos paramilitares impidió mayores avances en términos del logro de la paz.

Estos procesos de paz se rompen el 22 de junio de 1987, con el pretexto de que los ataques a las patrullas, por parte de las FARC-EP bajo el cese al fuego acordado. En este mismo año, varios grupos guerrilleros se unen para tomar la decisión de conformar la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar.

A finales del 90, se logra la desmovilización de cerca de 4000 miembros de los grupos guerrilleros M-19, EPL, Quintín Lame y PRT.

– La paz constituyente (1990 – 1998)

Con César Gaviria impuesto como candidato tras el asesinato de Luis Carlos Galán se abre la posibilidad de una Asamblea Nacional Constituyente en el que se reconoce y permite la participación de actores diferentes al bipartidismo.

Se lanzan en este periodo, por un lado la estrategia abierta de Apertura Económica que ya venía siendo desarrollada; y por el otro una “guerra integral” que dejó por fuera del proceso de la Constituyente a las guerrillas de mayor envergadura, dejándolas por fuera del proceso político y lanzando contra ellas ataques como los de “Casa Verde” para acabar con el Secretariado Nacional de las FARC. Como respuesta se vivió la escalada de violencia más cruenta e intensa de toda la historia de la guerrilla.

Tras estos hechos se dio comienzo el 3 de junio de 1991 a los diálogos con las FARC-EP, los cuales sin embargo no pasaron del primer punto (de 10 propuestos) dada la negativa del gobierno de no negociar sin cese al fuego. Los logros fueron sin embargo, la definición de lo que sería el cese al fuego, la bilateralidad que impedía la ventaja de unos sobre los otros, la aceptación de una veeduría internacional y la creación de comisiones que investigaran a fondo los secuestros y la desaparición forzada.

Se hicieron evidentes dos ideas de paz: para el gobierno la desmovilización de la guerrilla, mientras que para esta, era la eliminación del paramilitarismo y la represión indiscriminada contra la población civil y, además, la resolución de los conflictos sociales y políticos.

EN 1994, con la elección de Ernesto Samper y con la intermediación de la Iglesia Católica, se intentaron canales de diálogo como la Comisión Nacional de Conciliación, y cuyo propósito era el logro de la desmilitarización de algunas zonas que permitieran avanzar en los diálogos de paz.

– La paz y el plan garrote (1998 – 2002)

En este periodo es elegido presidente Andrés Pastrana impuesto por la presión electoral que esperaba una salida definitiva y negociada del conflicto armado y en apariencia “bandera” electoral del presidente. Sin embargo, de manera paralela, se inicia la reestructuración de las Fuerzas Armadas y se da inicio a la primera parte del Plan Colombia establecido por Estados Unidos. Esta doble estrategia y contrario a lo que muchos piensan, fue la manera de fortalecer militarmente al Estado, mientras las FARC-EP estaban acordonadas y limitadas en una zona.

Tras el 25 de mayo de 1999 y el acuerdo de Agenda Común para el Cambio y cuya finalidad era “la construcción de un nuevo Estado fundamentado en la justicia social, conservando la unidad nacional (...) con la construcción de la paz, sin distinción de partidos, intereses económicos, sociales o religiosos”.

Sin embargo, en medio de las conversaciones, se incrementaron las matanzas paramilitares, que constataron el avance y la consolidación de los grupos paramilitares y la participación directa de políticos y militares en ellas. En últimas, terrenos que la guerrilla había cedido al estar concentrada bajo una negociación poco clara y con un doble trasfondo. Cuando la guerrilla entendió esto dejó de participar en las mesas de diálogo y el 20 de febrero de 2002 el gobierno declaró rotas tales acercamientos, dando pie a la implementación expedita para la guerra frontal impulsada y organizada por el Plan Colombia. De esta manera el estado se fortaleció política, militar y financieramente para la “guerra total” contra la guerrilla.

– ¿La paz o las paces entre amigos? (2002 – 2006)

El presidente Alvaro Uribe Vélez plantea las “bondades” de una guerra total contra las guerrillas y plantea un proceso de paz inédito, la negociación con los grupos no insurgentes y paramilitares. La negociación incluyó penas leves que favorecieran la desmovilización de dichos grupos a partir de la llamada “Ley de Justicia y Paz” del 2005, y tras haber modificado la ley que obligaba a que las negociaciones se hicieran con un movimiento con reconocimiento político.

La política de paz de Uribe Vélez fue denominada “Seguridad Democrática” y se centró fundamentalmente en la confrontación recia y directa contra los grupos insurgentes, bajo la perspectiva de recuperar los territorios en los que las guerrillas habían ganado poder y hacían presencia armada.

Todo este proceso se desarrolló en medio de una gran tensión con temas como la “parapolítica” los “falsos positivos”, las prebendas a los jefes paramilitares y la vinculación de narcotraficantes que nunca habían participado en la guerra.

Por otro lado, Uribe abanderó de manera contradictoria la abolición del delito político, mientras daba al mismo tiempo, estatus político a los líderes de las AUC.

Investigaciones realizadas previamente sobre la experiencia "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz"

En este entorno, en cerca de una década, el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - Alianza CINDE, Universidad de Manizales, ha desarrollado al menos tres proyectos de investigación que se han concentrado en análisis que han tomado como base la propuesta implementada desde el proyecto "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz"; en tanto experiencia de educación para la paz que ha centrado sus esfuerzos en la "potenciación de subjetividades políticas para la paz."

Estos proyectos ha sido los siguientes: "Concepciones políticas y transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alto riesgo social del eje cafetero (2002-2005/Código 1235-10-11201), "La Escuela como escenario de socialización política: Actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de cuatro regiones del país, participantes en el programa nacional de jóvenes constructores de paz" (2005-2008/Código 1235-11-17686) y "Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes" (2008-2010/Código 1235-452-21077).

A partir de dichas investigaciones, la producción de conocimiento ha sido amplia y se han consolidado, tanto la teoría como la propuesta educativa misma, como una posibilidad de pensar y actuar a favor de los procesos de paz en cada una de las escuelas y municipios donde se ha trabajado, asumiendo de esta manera su impacto en el país. Esta producción se hace fundamental para este proyecto, en tanto en ella se encuentra "lo dicho".

Como parte de la producción académica dichos proyectos han producido, entre otros, los siguientes referentes: Alvarado, S, Ospina, H., Luna, M. & Camargo, M. (2005), Alvarado, S, Ospina, H., Luna, M. & Camargo, M. (2006), Alvarado Salgado, S. V. y Ospina Serna, H. F. (2007), Alvarado Salgado, S. V., Vasco Montoya, E. y Ospina Serna, H. F. (2007), Alvarado, S. V. y Ospina, M. C. (2009), Botero, P.; Alvarado, S. V. y Ospina, H. F. (2011), Ospina, H. F.; Alvarado, S. V.; Botero, P.; Patiño, J. A. y Cardona, M. (Eds.) (2011).

Esta producción académica es posible derivar significativos aprendizajes que lanzan al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - Alianza CINDE, Universidad de Manizales, al Programa de Investigación.

Sin embargo, es una necesidad reconocida por el equipo del Centro, el reconocimiento y construcción de conocimiento desde las experiencias mismas; y es en este sentido en el que se plantea el desarrollo del proyecto como posibilidad de recuperar las voces de los propios actores con quienes se ha desarrollado la propuesta "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz" como posibilidad de construcción teórica y de revisión metodológica de la misma.

Actualidad del proyecto "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz"

Desde hace aproximadamente quince años, el Centro de Estudios Avanzados de Niñez y Juventud adelanta el Programa "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz" el cual se ha desarrollado en 14 departamentos del país. Esto ha contribuido a que más de 20.000 niños, niñas, jóvenes, sus familias y comunidades tengan actitudes, imaginarios y prácticas favorables para la paz.

El proyecto "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz" reconoce el desarrollo humano de los-as niños-as y los jóvenes y por tanto, se encuentra orientado al fortalecimiento de los potenciales: afectivo, comunicativo, ético, creativo para la resolución de conflictos y político. Su metodología, con carácter lúdico-artístico, se basa en cuatro principios claves: *la acción cooperada* que exige habilidades de diálogo y negociación y la participación activa de todos los actores; *la acción continuada* que demanda poner en escena los aprendizajes de manera permanente en el aula de clase, las comunidades, familias y demás escenarios; *la acción pro activa* que fomenta la identificación de alternativas creativas para abordar situaciones cotidianas; y *la reflexión integral* que propone analizar críticamente las situaciones que se presentan para actuar asertivamente.

Este proyecto de formación, busca implementar y fortalecer procesos de participación con diferentes grupos poblacionales: niños y niñas desde la primera infancia, hasta los y las jóvenes. Opera desde un enfoque preventivo, por medio del reconocimiento y empoderamiento humano de los potenciales mencionados anteriormente, promoviendo la resolución pacífica de conflictos, los derechos humanos y el mejoramiento de la calidad de vida de sus participantes, en este sentido, se enfoca en potenciar la conciencia ciudadana para que cada uno/a actúe como sujeto de transformación en sus comunidades.

En la actualidad, el proyecto Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz se desarrolla 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” presentado a Colciencias y aprobado en el marco de la convocatoria pública No. 542 de 2011.

Este Programa ha sido presentado por el consorcio nacional: “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz: Democracia, Reconciliación y Paz”, conformado por la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).



Esta iniciativa, que se desarrollará en cinco años, se ha configurado como una alternativa de generación, aplicación, validación y diseminación de conocimientos sobre los sentidos y prácticas de niños, niñas y jóvenes en torno a la democracia como una forma de organización de la vida en común y como un estilo de vida deseable; y a la reconciliación, la participación y la resistencia como caminos posibles para instituir la paz en un contexto como el colombiano, signado por múltiples violencias, con el fin de aportar en la construcción intergeneracional de alternativas de convivencia y desarrollo humano equitativas dentro del territorio nacional.

El programa “Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana”

contempla tres componentes: Investigación, Intervención-Acción y Diseminación e Incidencia en ámbitos políticos. Este proyecto hace parte del componente de Intervención – Acción, y consiste en el desarrollo del programa Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz en zonas vulnerables del país, especialmente en Antioquia, el Eje Cafetero y Bogotá. La propuesta se adaptará a las condiciones del contexto y a las posibilidades de los aliados.

Objetivos del proyecto "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz"

Objetivo general

Potenciar el desarrollo humano de niños, niñas y jóvenes y los procesos de convivencia pacífica, mediante el fortalecimiento de competencias ciudadanas y la participación democrática con niños, niñas y jóvenes.

Objetivos específicos

1. Sensibilizar a niños, niñas y jóvenes frente a *actitudes, concepciones y prácticas políticas*, base de los procesos de construcción de paz, por medio del desarrollo del potencial humano y el empoderamiento desde sus dimensiones afectiva, comunicativa, ética, creativa para la transformación positiva de los conflictos y la dimensión política.
2. Contribuir a la transformación de la vida cotidiana y los patrones básicos de interacción de la comunidad en el contexto local desde actitudes, concepciones y prácticas favorables a la paz y la convivencia.
3. Generar conocimientos a partir de procesos investigativos que contribuyan a la construcción del campo de la educación para la paz, la socialización y subjetividades políticas.
4. Construcción de una red interinstitucional de Construcción de Paz como estrategia para fortalecer los procesos de sostenibilidad e incidencia local.

Metodología de implementación del proyecto "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz"

La metodología de la propuesta educativa, recupera la estrategia del taller formativo. Esta estrategia se entiende en la propuesta como una herramienta intencionada a "alzar la voz" de niños, niñas y jóvenes; a aparecer en el espacio público capaz de actuar como un legítimo otro, que se reconoce y es reconocido en su contexto y cotidianidad. Esta estrategia se desarrolla en dos momentos, el primero referido a la formación de *formadores* y, el segundo, a la formación de *multiplicadores-pares*. Los talleres de Formación de formadores se desarrollan con equipos representativos institucionalmente y con los cuales se construye la experiencia de apropiación institucional de la Propuesta Educativa para la Construcción de la Paz. Los equipos de formadores están conformados por jóvenes y docentes y son los encargados del desarrollo de los talleres de formación de multiplicadores; estos son equipos de jóvenes que reciben la formación de los formadores y conjuntamente desarrollan el ejercicio de "multiplicación" de acciones que lleven la propuesta educativa a los escenarios cotidianos desde los cuales "interrumpir" el ethos cultural, externalizando y objetivando posibilidades de relación diferentes con sus propias comunidades, bien al interior de la Escuela, pero procurando llevarla fuera de sus muros.

Uno de los asuntos más debatidos en los procesos de "formación de formadores y multiplicadores" en los proyectos sociales son, precisamente, los momentos entendidos como "réplicas", que para el caso de "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz" se rompen al entenderlos como ejercicios de **multiplicación**, diferenciados de la "réplica", en tanto en el primero – *la multiplicación* – se busca ampliar, adaptar y ajustar, los contenidos, herramientas y mediaciones educativas para favorecer que otros actores se vean involucrados en el proceso educativo. Es decir, la multiplicación pretende llegar a muchos otros actores, pero al mismo tiempo ampliar la perspectiva formativa enriquecida con la "experiencia" de los propios participantes del proyecto.

Una de las características de la *multiplicación* está puesta en el ejercicio de la aparición y reconocimiento entre pares, los cuales centran su interés en la configuración de lenguajes comunes y “cercaños” entre los actores del proceso educativo. Por otro lado, responde a un interés político del proyecto de generar procesos de “*empoderamiento*” de la voz y acción de niños, niñas y jóvenes, en la medida que siendo ellos los responsables directos de “actuar” con y frente a sus pares, logran ser reconocidos como actores válidos en los procesos educativos para la paz. En esta misma dirección se logra “desmitificar” la figura del adulto-docente como único poseedor de saber y poder, lo cual favorece el desarrollo de procesos de autonomía de niños, niñas y jóvenes dentro y fuera de la institución educativa.

Principios pedagógicos y metodológicos

Estos *talleres educativos* se fundamentan en principios pedagógico/metodológicos propuestos por el CINDE en todos los desarrollos de proyectos comunitarios. Tales principios generan posibilidades de construcción de relaciones centradas en la autonomía, el empoderamiento, la participación, el reconocimiento y la valoración del otro. Todas y cada una de las acciones del proyecto se desarrollan desde los siguientes principios pedagógicos y metodológicos:

- *Principio del aprender haciendo y del aprender a aprender*

Este principio propone que los-as niños-as y jóvenes pueden “aparecer” ante los otros a partir de lo que ellos-as han aprendido en su propio proceso de formación; y sin pretender ser grandes “*expertos*” *a priori*. Cada uno de los participantes del proyecto se hace “formador” en el proceso mismo de aprender a serlo.

- *Principio de la participación y de las diversas perspectivas*

Se trata de participar desde diferentes posiciones en la enseñanza y en el aprendizaje para dejar de ser simplemente receptores.

- *Principio productivo y de integración teórico-práctica*

Es la posibilidad de vincular los nuevos aprendizajes a los ya adquiridos, para transformar tanto los nuevos como los antiguos conocimientos.

- *Principio de la relevancia, la contextualización y el aprendizaje significativo*

Se refiere a la necesidad de darle cierta estructura al contenido y a la metodología del proceso, de tal manera que signifique algo para las y los participantes. Puesto que las cosas tienen más significado si se relacionan directamente con los propios intereses y necesidades, tanto la dimensión individual como cultural.

- *Principio de la apertura y la flexibilidad*

Este principio significa que hay que adecuar la enseñanza y el aprendizaje a cada situación. Es decir, acomodar las cosas de manera organizada, teniendo en cuenta las diferencias de las personas.

- *Principio de la interacción, la cooperación y la comunitariedad*

Este principio se refiere a las posibilidades de desarrollar todo tipo de actividades que permitan el reconocimiento, el respeto, la justicia, la vivencia de la democracia, la construcción ética, el reconocimiento de las diferencias, la resolución pacífica de los conflictos a través del diálogo activo y la libertad.

- *Principio de la resignificación y negociación cultural*

Se refiere al reconocimiento y a la aceptación activa de los diferentes grupos humanos, las diversas culturas y formas de expresión humana y social; así mismo, se refiere a la aceptación de sus representaciones simbólicas y a la posibilidad de creación y disfrute de dichas perspectivas. El principio de la negociación cultural implica la capacidad de ampliar la mirada para conocer otros puntos de vista, otras perspectivas y otras maneras de habitar el mundo.

- *Principio de la reflexión y la crítica*

Este principio se relaciona con la posibilidad de problematizar, de construir preguntas, de aprender de la equivocación, de acoger posiciones en el consenso y en el disenso, de asumir posturas frente al mundo social y adoptar actitudes comprometidas con su transformación.

La implementación del Programa: Ciclo de formación – multiplicación – acompañamiento:

Talleres de formación: el proyecto desarrolla ocho (8) talleres de formación con cada equipo multiplicador. Esta estrategia garantiza el máximo aprovechamiento de los espacios de trabajo conjunto para potenciar cada una de las dimensiones del proceso formativo.

Talleres de multiplicación: por cada uno de las dimensiones desarrolladas en el los *talleres de formación*, cada equipo multiplicador desarrolla actividades para la *multiplicación* de estos contenidos a sus pares en cada una de las instituciones.

Jornadas por la paz: Cada uno de los Equipos de multiplicadores y sus grupos de pares desarrollan a lo largo del proyecto tales jornadas, que implican actividades que pretenden visibilizar e incidir en toda la comunidad educativa y no solo en la institución.

Articulación con la vida institucional: en la perspectiva de generar anclajes en cada una de las instituciones y organizaciones participantes en el proyecto, se generan dinámicas que favorezcan la vivencia de los contenidos, herramientas y habilidades generadas durante los talleres formativos, en múltiples escenarios institucionales; un ejemplo de ello es la transversalización curricular y micro-curricular, la articulación a los gobiernos estudiantiles y escolares, el trabajo con padres/madres de familia, además de aquellas que institucionalmente puedan definirse.

Un ejercicio de esquematización de este proceso puede ser el siguiente:

Actividad	Actividad
Taller de formación 1: Diagnóstico situacional frente a las violencias y las paces	Taller de formación 5: Potenciación de la Dimensión Ética
Multiplicación 1	Multiplicación 5
Taller de formación 2: Adaptación de la Propuesta Educativa de Construcción de Paz	Taller de formación 6: Potenciación de la Dimensión Comunicativa
Multiplicación 2	Multiplicación 6
Taller de formación 3: Potenciación del Ser Constructor de Paz	Taller de formación 7: Potenciación de la Dimensión Creativa para la Transformación de Conflictos
Multiplicación 3	Multiplicación 7
Taller de formación 4: Potenciación de la Dimensión Afectiva	Taller de formación 8: Potenciación de la dimensión Política
Multiplicación 4	Multiplicación 8
Jornada por la Paz	Jornada por la Paz

Contenidos en la formación

Teóricamente el proyecto asume una posición transdisciplinaria centrada en el reconocimiento del desarrollo humano como un proceso intersubjetivo, histórico, contextualizado y permanente. Desde la psicología, Gergen (2006a, 2006b, 2007) con su teoría del construccionismo social y desde la sociología Berger y Luckmann (1983, 1995) con su teoría sobre la construcción social de la realidad ayudan a comprender cómo los niños, niñas y jóvenes se autoproducen socialmente, al mismo tiempo que crean y resignifican permanentemente desde el lenguaje, los marcos simbólicos de la cultura y el mundo de las relaciones sociales y su expresión normativa.

Los desarrollos del psicoanálisis crítico, representados en el pensamiento de Lorenzer (1985, 1999), muestran cómo siempre ese proceso dialéctico de autoproducción de los niños, niñas y jóvenes y de producción de su mundo sólo puede darse en espacios de intersubjetividad

mediados por el conflicto; las reflexiones hechas desde la filosofía política por Heller (1991, 1996), sobre la vida cotidiana y los mundos que la constituyen, aportan en la comprensión en torno a cómo los procesos intersubjetivos de constitución de lo humano en niños, niñas y jóvenes y de constitución de lo social, se dan en el marco de la vida cotidiana, tanto en la producción de lo material (mundo físico), como en las relaciones sociales que establecen los seres humanos para ello (mundo social), y en los marcos simbólicos desde los cuales las personas se representan su realidad y se hacen comunicables ante los otros (mundo simbólico).

Finalmente, los aportes que desde la economía hace Sen (2000), con su teoría de la agencia asume el desarrollo humano como expansión de las libertades a partir del fortalecimiento de las capacidades de los niños, niñas y jóvenes, el reconocimiento normativo a nivel social y político de sus titularidades y la creación de las oportunidades para que ellos y ellas puedan desplegar su capacidad de agencia y hacer uso legítimo de sus titularidades.

Los fundamentos conceptuales y metodológicos del proyecto se han construido a la luz de la reflexión de cuatro campos teóricos que, aunque distintos, son complementarios: *la educación para la paz* desde los fundamentos de la pedagogía crítica y la educación popular (Freire, Mejía, Mac Laren, Giroux, Jares, Hicks y Galtung); *la socialización política*, mediante la sociología del conocimiento (Berger y Luckman); *la sicología política* (Rodríguez y Sabucedo, Cubides y Zemelman); y, *el desarrollo humano*, desde la teoría de la Ecología del Desarrollo Humano (Bronfenbrenner, Rey Beltrán, Amartya Sen, Manfred Maxneef).

La propuesta busca trascender la transmisión de la información y lograr la comprensión para la acción, explorando y fortaleciendo el potencial humano de los y las jóvenes, constituido por cinco núcleos potenciales: afectivo, comunicativo, creativo para la transformación de conflictos, ético y político; los cuales se concretan en acciones cotidianas de construcción de ambientes más participativos, equitativos y pacíficos.

- **Potencial Afectivo:** La construcción de seres comprometidos con la paz pasa por una configuración permanente y exigente de la dimensión de lo afectivo, lo cual implica

una conciencia radical de la responsabilidad que cada uno tiene como sujeto de afectación. Sólo seres capaces de comprender y potenciar el mundo de sus afectos le pueden hacer frente al reto ético y político de vivir en comunidad y de tejer relaciones permanentes basadas en afectos de toda índole cargados de respeto y dignidad.

- **Potencial Ético-Moral:** Ser un sujeto ético implica la responsabilidad y la conciencia de preguntarse por los demás seres con los que se vive en el mundo real; exige tener la capacidad de tomar una postura de respeto absoluta y comprender que es en el vínculo solidario de cuidado de la diferencia en el que se hilvana *una voluntad comprometida con la paz*.
- **Potencial Creativo para la Transformación de Conflictos:** En vista de que la diferencia, los desacuerdos y los conflictos son connaturales a las interacciones sociales, los sujetos están llamados permanentemente a resolver creativamente los conflictos que se presentan cotidianamente en las relaciones con los demás, con el fin de crear y re-crear opciones para estar juntos y con-vivir pacíficamente.
- **Potencial Comunicativo:** 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. Por ello, se es fundamental fortalecer procesos de diálogo intersubjetivo, basados en la asertividad y en la intención de una comunicación libre de dominio, orientada a la construcción de acuerdos para el bien común.
- **Potencial Político:** El ser político es una condición inherente a todo sujeto, en tanto ser social, ciudadano y sujetos de derechos; no obstante, implica un papel activo y responsable de él, con el fin de acercarse críticamente a los diversos ordenamientos sociales y formarse en la práctica participativa y dialógica en sus micro y macro ambientes, con acciones orientadas al bien común, a la convivencia ciudadana y a la vida democrática.

En este orden de ideas, el Programa centra la idea del desarrollo humano en los procesos de búsqueda de mejores condiciones de vida para los seres humanos. Desde esta posibilidad, interesa preguntarse por un desarrollo no "dado" por otros, sino aquel que permite pensar a los niños, niñas y jóvenes como sujetos históricos, es decir, con una biografía que ellos mismos han construido y seguirán construyendo en la interacción con otros sujetos en contextos específicos.

Se puede decir que la perspectiva del desarrollo humano que interesa aquí, corresponde a aquella en la que el sujeto se entiende como aquel que es capaz de "autoproducirse" es decir, un sujeto que es capaz de decir de sí mismo quién es, cuáles son sus formas de actuar y entender el mundo en el que vive para poder construir nuevas posibilidades en el encuentro con los otros y las otras; por lo tanto, que es capaz de encontrarse con otros para lograr las mejores condiciones de calidad de vida para todos y todas.

Esta posibilidad de desarrollo humano a la que nos estamos refiriendo implica reconocerse como sujetos complejos, con múltiples dimensiones en las que se ponen en juego fundamentalmente las diferencias, las particularidades, las subjetividades; en tensión permanente con las cosas que nos hacen comunes a los otros, con las que nos identificamos para podernos hacer colectivos. Por lo tanto, es necesario entendernos como sujetos integrales y por esta misma razón complejos.

Desde esta perspectiva es necesario que el ser humano "tome conciencia de sí mismo", posicionándose frente al mundo social y cultural para poder identificar las necesidades de transformación que éste requiere para hacer de él un mundo con condiciones cada vez más favorables para todos. Esta perspectiva implica un proceso continuo, que no se establece y termina en un momento determinado y en el cual juegan factores externos, pero en el que las condiciones internas tienen también un papel fundamental en la construcción de nuevas realidades en las que se construyen nuevas representaciones mentales, nuevos imaginarios, nuevos mundos posibles para el desarrollo de los sujetos.

Esto implica la transformación del sujeto individual hacia un sujeto colectivo, no donde las particularidades se pierden, sino que se reconocen y potencian en torno de objetivos comunes. Lo cual implica el reconocimiento de procesos de “individuación” pero al mismo tiempo de “socialización” para poder construir posibilidades de bienestar colectivo. Implica el reconocimiento de lo cotidiano del otro, en el que aparece la diversidad como posibilidad, pero también la identidad como alternativa de encuentro de respuestas a las necesidades colectivas.

Por lo tanto, el desarrollo humano no puede estar lejos de las distintas dimensiones del sujeto (afectiva, comunicativa, ética, creativa para la transformación de conflictos y la política, desde las cuales sea posible el reconocimiento de cada uno de ellos desde una perspectiva de “enteridad” en la que es posible sustentar el sujeto político; es decir, desde la posibilidad de entender al ser humano, no para quedarse dentro de sí, sino para “salir” al encuentro, en el espacio público, con los otros y poder actuar en la búsqueda y construcción de esas condiciones de calidad de vida necesarias para poder ser seres dignos.

El ser dignos implica pensar en una apuesta política de acción creativa para reconfigurar los órdenes instituidos, los discursos, el ejercicio del poder para acercarse a “mejores” formas de vida.

El desarrollo humano como fortalecimiento de sujetos políticos implica, la reconfiguración de sentidos y prácticas en torno a la equidad y la justicia social; 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 sean posibles la construcción de procesos que aproximen los sentidos y las prácticas a un orden social democrático y a estilos de vida democráticos. Esto implica el reconocimiento a la pluralidad, en el marco de una dialéctica entre igualdad identitaria (nosotros) y distinción (subjetividad), que permita la restitución de la confianza social.

El fortalecimiento de la subjetividad política implica entonces, la potenciación y ampliación de las tramas que la definen: la autonomía del sujeto, su flexibilidad, la conciencia histórica de su individualidad y de su ser social, la articulación de la acción con el discurso, la negociación de nuevos órdenes en las maneras de compartir el poder, el reconocimiento al espacio público y el juego de pluralidades en las que nos reconocemos como iguales en cuanto humanos, en cuanto hombres o mujeres que compartimos múltiples condiciones identitarias, pero al mismo tiempo, nos reconocemos como diferentes en cuanto nuestra apropiación biográfica de los sentidos compartidos es particular.

El CINDE bajo un interés especial en el desarrollo humano y, en este, la educación para la paz, desde hace más de 15 años y el apoyo de diferentes organizaciones, ha adelantado investigaciones y proyectos sociales que posibilitaron el diseño de *“Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz”*. Esta iniciativa parte del rescate de las voces y los sentidos de los/as niños y los/as jóvenes en torno a las experiencias que afectan la convivencia pacífica de sus comunidades y las formas cómo ellos y ellas consideran que es posible la paz, esto con el fin de emprender la construcción dialógica de una propuesta educativa de socialización política orientada a la formación de subjetividades comprometidas con la construcción de la paz.

Dada la fuerza de la violencia en el contexto colombiano, es vital sostener iniciativas orientadas a fortalecer los procesos de convivencia pacífica. Ahora bien, siempre será un reto hablar de paz cuando se vive inmerso en un contexto donde la violencia se ha naturalizado socialmente; pero es justamente la naturalización del orden social establecido lo que lleva a olvidar que, tanto la violencia como la paz son procesos de construcción cultural y, por ende, no consustanciales a la vida humana.

En Colombia muchos de los ejercicios de participación de niños, niñas y jóvenes se ven limitados por la falta o desvirtualización de espacios que favorezcan su ejercicio pleno, pues estos generalmente son manipulados por personas y grupos que se ocupan de generar prácticas de perpetuación de sus intereses. Adicionalmente, esta falta de escenarios democráticos aparece con mayor fuerza en los territorios donde la vulneración de las

comunidades hace más crítica, donde la niñez y la juventud colombiana se enfrentan a ambientes que pueden generar prácticas en distintos tipos de violencias.

Este programa hace un llamado a la necesidad de fortalecer los procesos de socialización política, mediante distintas estrategias como la: formación, participación comunitaria, comunicación de las acciones políticas y generación de espacios de participación política. Estrategias a partir de las cuales ellos-as puedan ser actores y actrices reconocidos-as dentro y fuera de sus comunidades. Por consiguiente, el desarrollo de la propuesta, busca potenciar el ejercicio formativo como un dispositivo que genere procesos sociales desde, con y para niños-as y jóvenes y, al mismo tiempo, configurar espacios reales de participación en sus comunidades en torno a la construcción de condiciones de convivencia, democracia y paz.

Es así que, el proyecto se desarrolla en el marco de un nuevo paradigma que supera los conceptos de "minoridad" y "victimización" de niños, niñas y jóvenes; y en este orden de ideas los y las reconoce como sujetos políticos participantes de procesos de *socialización política*, entendida esta como procesos de construcción y fortalecimiento de sus competencias políticas para participar como ciudadanos activos en la construcción de democracia y justicia social en y desde sus propios escenarios de acción. Por ello reconoce la *paz* como una postura del sujeto en el mundo y el papel potencial del *conflicto* y de los *enfoques participativos* basados en la equidad como expresiones radicales del respeto a la ineludible diferencia que precede a lo humano.

Esta propuesta se ha consolidado durante su trayectoria como:

- **Una opción educativa de empoderamiento:** en el transcurso del proyecto se ha encontrado que tanto los niños, las niñas, los jóvenes como los adultos participantes han tenido la necesidad y el gusto de crecer, de ampliar el horizonte de sus convicciones y, en muchos casos, de sus limitaciones. Los niños, las niñas y los jóvenes han dinamizado habilidades comunicativas; han hecho valer su opinión con asertividad frente a la opinión de los adultos; han enfrentado conflictos, tanto personales como en el ámbito educativo, de manera constructiva; han actuado como

mediadores y mediadoras en eventos que podrían haber generado hechos violentos; y, sobre todo, aprendido a compartir su saber con sus pares, lo que les ha permitido fortalecer su autoestima y evidenciar habilidades que, por lo regular, no son valoradas entre los sus pares.

- ***Una metodología que supera las ideas:*** aunque se reconoce la importancia de los conceptos para poder interpretar y analizar la realidad y las problemáticas de la niñez y la juventud, la experiencia intenta superar el racionalismo de algunas propuestas de educación para la paz y la diversidad que, generalmente, se quedan en el planteamiento de ideales o valores, pero no logran aterrizar en la experiencia vital de las personas. Con las actividades educativas y con la participación en los equipos multiplicadores, los niños, las niñas y los jóvenes tienen un aprendizaje más integral; dado que aprenden -haciendo con otros- a transformar conflictos y a tomar decisiones democráticas valorando la diversidad desde sus propias experiencias de conformación de equipos de trabajo y de realización de actividades educativas con sus compañeros y personas adultas.
- ***Un espacio de producción académica,*** desde la realización de investigaciones, la participación en eventos y la creación de materiales educativos, con los que se pretende diseminar los aprendizajes construidos en los diferentes contextos.

Entre sus principales reconocimientos, esta experiencia ha sido reconocida por: el sistema regional de evaluación y desarrollo de competencias ciudadanas-SREDECC (Universidad Católica de Chile) como una de las cinco mejores experiencias en el desarrollo de Competencias Ciudadanas en Colombia 2010. Elegida por el MEN para integrar el portafolio de programas que desarrollan Competencias Ciudadanas en la Escuela. Escogida por la UNESCO como una de las cuatro mejores experiencias de formación ciudadana de jóvenes y, por tanto, presentada en la conferencia de Ministros de Educación en Suiza, en el 2004.

Entre los años de 1998 y 2002 el CINDE en cooperación con varias instituciones: Universidad de Manizales, Fundación Restrepo Barco, Fundación niños de los Andes y Save the Children

UK adelantó un Proyecto denominado **“Niños y Niñas Constructores/as de Paz”**; el cual por su impacto unido a los alcances de las experiencias del Programa de adolescentes de **Plan Internacional** terminó generando una nueva propuesta conocida como: **“Jóvenes constructores-as de paz”**, la cual se originó pensando en avanzar en el campo de la formación para la construcción de paz con poblaciones juveniles y en continuar ahondando sobre aspectos, tales como la Democracia y la Ciudadanía. En este sentido, la Propuesta educativa: **Jóvenes Constructores de Paz** inició su Primera Fase en el mes de Marzo de 2003 en tres Regiones del país: Atlántica, Pacífica y Andina; comprendiendo ocho departamentos, 35 Instituciones Educativas y dos organizaciones juveniles (Sincelejo y Cartagena), tanto de áreas rurales como urbanas pertenecientes, en su mayoría, a los estratos socio-económicos uno y dos.

Ubicación geográfica y número de instituciones participantes de la Primera Fase

Departamentos	Municipios	No de Instituciones
Nariño	Tumaco (Corregimiento de Tangareal)	5
Cauca y Valle del Cauca	Suárez, Padilla, Buenos Aires (Corregimiento de Timba), Cali y Jamundí (Corregimientos de Villa Colombia y San Antonio)	6
Sucre	Sincelejo	6
Bolívar	Cartagena (Corregimiento de Bayunca), San Juan Nepomuceno (Corregimiento de San Cayetano), Arjona, Turbana y Villa Nueva	8
Atlántico	Sabanagrande, San José de Sacó y Puerto Giraldo	4
Chocó	Quibdó, Lloró, Tadó, Itsmina y Río Quito-Paimadó	5
Caldas	Manizales	3
Total: 8	21	37

(Fuente: informes propios del programa)

En Enero de 2006, al tiempo que el proceso de la Primera Fase entró en su recta final, se dio inicio a la Segunda Fase del Proyecto en: tres Regiones del país (Atlántica, Pacífica y Andina) comprendiendo seis departamentos y 31 Instituciones educativas.

Ubicación geográfica y número de instituciones participantes de la Segunda Fase

Departamentos	Municipios	No de Instituciones
Cauca y Valle del Cauca	Suárez (Corregimientos de Asnazú y la Toma), Padilla (Corregimiento de Holanda), Buenos Aires (Corregimiento de Honduras, Paloblanco y la Balsa) y Jamundí (Corregimiento de Quinamayó, Potrerito y Robles)	10
Bolívar	Santa Rosa, Arjona, Turbana, Villa Nueva, Clemencia, Sincerín y Turbaco	7
Atlántico	Baranoa (Corregimiento de Pital) y Candelaría	3
Chocó	Nuquí, Quibdó, Yuto y Bahía Solano	5
Caldas	Manizales	6
Total: 6	18	31

(Fuente: informes propios del programa)

El proyecto contó con el apoyo de la **Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional y Plan Internacional – Canadá** quienes aportaron en la estructuración del Proyecto asesoría técnica, organización y consecución de los recursos económicos requeridos para el diseño, implementación y evaluación de la propuesta. Plan Internacional – Programa Colombia coordina y administra en el contexto nacional el proyecto, ofrece el soporte logístico y desde el trabajo de campo apoya en el acompañamiento y fortalecimiento de los y las jóvenes como constructores y constructoras de paz en sus comunidades. El **Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales** aporta su

experiencia con niños, niñas y jóvenes en procesos de educación para la paz, sus conocimientos en el campo educativo, pedagógico, metodológico e investigativo y su acervo conceptual en el campo del fortalecimiento del potencial humano implicado en el desarrollo y orientación de procesos y competencias de socialización política. Por tanto, el Proyecto se adelanta gracias a una alianza entre: Plan Internacional Colombia, el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales, según convenio marco de cooperación, firmado el tres de marzo de 2003.

Coyuntura Institucional: "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"

Este proyecto se realiza en el marco de un momento particular para el CINDE. Después de 10 años continuos de investigaciones relacionadas con los procesos de construcción de paz y la participación política de niños, niñas y jóvenes en y desde la escuela; y en particular desde el Programa "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz" como marco de referencia, hoy el CINDE es reconocido como una de las organizaciones en el país y en América Latina, con una *palabra que decir* frente a este tema. Esta experiencia se presenta a continuación desde el actual Programa de Investigaciones en el que el Programa "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz" aparece como eje articulador de la investigación; y posteriormente, algunas referencias a las investigaciones previas desde las que se ha comprendido esta experiencia.

La construcción de paz en el marco de un Programa de Investigaciones

A partir de la convocatoria realizada por Colciencias¹ para la conformación de un banco de elegibles para el desarrollo de Programas de Investigación en 2011, el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - Alianza CINDE, Universidad de Manizales; presenta la propuesta "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 a través de procesos de formación ciudadana", la cual es aprobada en 2012 y da inicio, formalmente, en 2013; y es presentada bajo la experiencia desarrollada previamente en una serie continua de proyectos de investigación – también cofinanciados por Colciencias– en los cuáles se exploraron diversos aspectos relacionados con el proyecto "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz", pero ninguno de los cuales se concentró de manera decidida en la comprensión misma de tal Programa, sino más bien, en algunos de los efectos alcanzados con su implementación en diferentes contextos y poblaciones.

En este sentido, el presente documento está en coherencia con los objetivos investigativos del Programa (Sentidos y Prácticas Políticas...) y en este orden de ideas se encuentran totalmente articulados desde los siguientes objetivos:

1. Consolidar y llevar a escala la propuesta educativa "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz" en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá, como una estrategia que promueve de manera decidida y en todos los grupos poblacionales la convivencia, la justicia, la solidaridad y el respeto como estrategias para fomentar la cultura de la paz y de la reconciliación en calidad de detonantes de la construcción de democracia como organización de la convivencia humana en nuestro país y como estilo de vida de sus actores sociales.

¹ Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e innovación en Colombia.

2. Movilizar acciones y crear escenarios que posibiliten la emergencia de prácticas de paz y reconciliación en procesos intergeneracionales de construcción democrática, a través de una “Red de Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz” en diálogo con otras experiencias que trabajan temas similares a nivel nacional e internacional. (Consortio Niños, Niñas y Jóvenes constructores de paz: Democracia, Reconciliación y Paz, 2012)

El Programa de Investigación se desarrolla por parte del consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz. El consorcio está apoyado en la actualidad por nueve instituciones de carácter gubernamental, empresarial y de la sociedad civil en Colombia, y redes académicas de carácter internacional como: Red de Postgrados del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO y Equidad para la Infancia América Latina”, iniciativa conjunta de la New School University de Nueva York y la Fundación e Instituto Arcor de Brasil y Argentina.

Para alcanzar sus objetivos, se plantean tres componentes para su desarrollo (investigación, Intervención y comunicación), siendo en el componente de investigación desarrollado desde siete proyectos, en el que el objetivo fundamental es la “producción de conocimiento que se adelanta en y desde las prácticas sociales, lo cual indica que su núcleo fundamental es el reconocimiento de los sentidos otorgados y significados construidos de estas prácticas por parte de los sujetos protagonistas de las mismas”. (Consortio Niños, Niñas y Jóvenes constructores de paz: Democracia, Reconciliación y Paz, 2012)

Igualmente, el componente *intervención-acción* del Programa posibilita la necesaria aplicabilidad o utilidad social del conocimiento, en la que se busca propiciar espacios y procesos de aplicación desde la propuesta educativa “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz” que permita un diálogo entre teoría y práctica y es la Reconstrucción de Experiencias, la mejor posibilidad para ello.

El componente de comunicación busca generar estrategias de disseminación del conocimiento producido y de las prácticas comprendidas en los otros componentes del programa.

“Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”. Una experiencia de Paz Imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas
Julián Andrés Loaiza de la Pava

Capítulo 2

Problemas

Problema de Investigación

Paz imperfecta: Perspectiva metodológica para la comprensión de experiencias locales y sujetos políticos

Como ya se ha presentado, la mirada en los estudios de paz se mantuvo durante muchos años en una encrucijada que limitó sus posibilidades para encontrar diversas formas de valoración y reconocimiento de los caminos y los tránsitos de la humanidad en favor de las prácticas que no permiten vivir en colectivo.

Desde los orígenes de las investigaciones para la paz en el Siglo XX, el énfasis de las miradas se concentraron en revisar las prácticas de violencia, en particular la guerra, y su terminación como condicionamiento para alcanzar –al final del camino– la paz buscada. En La Paz Perpetua, Kant estableció como estado de naturaleza de la condición humana, la guerra como su condición originaria y básica y en tal sentido su propuesta como lugar de llegada, estaría mediado por unas formas institucionalizadas para gobernar tal estado de naturaleza.

Este principio filosófico gobernó, al mismo tiempo, todos los esfuerzos de las ciencias sociales, de las acciones gubernamentales y de las prácticas socializadoras, orientando todos los esfuerzos para “parar la guerra”. De esta manera los estudios para la paz se fundaron más bien como estudios sobre la violencia.

En un segundo momento de las investigaciones para la paz siguieron teniendo como punto de llegada un momento idealizado de culminación de prácticas de terminación, ya no solo de la guerra, sino que se logró ampliar la base de las violencias al reconocimiento de otras formas más sutiles pero que soportan las formas de la guerra. El Instituto para la paz de Oslo y en particular J. Galtung configuraron lo que hoy denominamos el triángulo de las violencias en el que se reconoce que a la base de las violencias directas, expresadas con mayor magnitud en la guerra, se encuentran las violencias estructurales que niegan la justicia social y corrompen las instituciones políticas. Un segundo tipo de violencia que se encuentran en la base del

Triángulo, es la violencia simbólica, capaz de configurar representaciones sociales que mantienen y reproducen las formas de la cultura que mantienen formas de poder hegemónico que niegan y excluyen.

Volviendo a la encrucijada de pensar la paz desde la violencia la propuesta de Galtung es proponer un contra-relato a estas formas de violencia, así, al quitar la violencia directa se propone una idea de paz negativa, que se complementa con poner condiciones estructurales para que las personas mejoren su calidad de vida, a lo que se denomina paz positiva, y finalmente ante la violencia simbólica, el correlato es el de una Cultura de Paz que permee todos los escenarios de la vida colectiva.

De esta manera Galtung, partiendo de la definición de violencia como todo proceso en el cual “los seres humanos están influidos de tal forma que sus realizaciones afectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales” (Galtung, 1985:30) pone nuevamente la paz como un lugar de llegada, que además se complejiza y que lo hace aparecer, aun sin proponérselo, como una paz perfecta, inalcanzable e imposible de vivirse; la denominada paz total (Muñoz, 2001).

En el trasegar de los investigadores para la paz, se empiezan a reconocer otras necesidades, que respondiendo a derechos específicos de las mal llamadas minorías, reconocen – también desde estas formas de violencia – la imperante exigencia de titularidades, desde las cuales plantear la anhelada paz.

Sin embargo, recientemente investigadores del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada (España) han reconocido a partir de investigaciones transdisciplinarias, que contrario a lo expuesto por la lógica kantiana -en la cual el denominado estado de naturaleza es la violencia-, la paz son más bien todas aquellas expresiones de solidaridad, cooperación, vínculo, comunidad, etc., las que se encuentran a la base de los procesos sociales y que han permitido a la especie humana, sobrevivir, e incluso, imponerse ante el mundo que habita.

En este orden de ideas, el planteamiento de base radica en que la paz no es un asunto que se deba “esperarse a final del camino”; sino que por el contrario, la paz existe de manera “imperfecta” en las relaciones sociales establecidas históricamente e incluso biológicamente. Por ejemplo, el vínculo madre-hijo-hija es un vínculo que se establece a partir del acogimiento, del cuidado, de la conexión física y que establece las bases del desarrollo físico, emocional y relacional del hijo o la hija.

Antropológicamente, también es posible reconocer que sólo en la práctica de la solidaridad comunitaria, fue y es posible el desarrollo de formas de re-existencia que permitieron y permiten la superación de las adversidades de la naturaleza.

La propuesta –por demás colonizadora– de que “la partera de la historia” ha sido la guerra, ha permitido la práctica recurrente de la dominación de unos sobre otros y la imposición de maneras de ser que niegan las posibilidades de ser de unos y privilegian la existencia de otros.

Aun sin desconocer los diversos ejercicios de violencia, los estudios sobre la paz (paces) como práctica cotidiana e imperfecta, trabajan en una perspectiva que se ha denominado de “giro epistémico”, al concentrar los esfuerzos en estudiar la paz desde sus diversas formas de emergencia, y no solo desde las violencias como su contraparte.

Así la gran tarea ético-política de los y las investigadoras para la paz es poner en evidencia y relevancia todas aquellas expresiones de paz que han permitido la re-existencia de las comunidades desde sus propias potencialidades para Vivir y que sin esperar una paz total logran procesos en los que re-inventan sus propias formas de existir en medio de las múltiples conflictividades en las que habitan, sin concentrarse en las formas de violencia que las opacan e incluso niegan.

En esta perspectiva, la paz es entendida como imperfecta y por lo tanto se ha dado a conocer como los estudios de las Paces, en el sentido de reconocer que no existe una única paz, y que por el contrario pueden existir formas de paz en medio de los conflictos. En Palabras de

Muñoz, la paz imperfecta es reconocida como “todas estas experiencias y estancias en la que los conflictos se han regulado pacíficamente, es decir en las que los individuos y/o grupos humanos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido” (Muñoz, 2001:14).

Esta perspectiva nos abre la mirada a trabajar sobre la emergencia de los conflictos y las conflictividades que existen en las comunidades. Así, será necesario recordar que el conflicto es la diferencia que emerge entre los sujetos que entran en una relación en la que aparecen como distintos y en condiciones que les reconocen como iguales para poder entrar en la relación con los otros. En este sentido, el conflicto es una posibilidad de emergencia de lo otro, lo que radica en lo particular y no en lo común y por lo tanto permite la emergencia de otro (mundo) capaz de interpelar lo establecido como forma única y hegemónica. Así, los conflictos y las conflictividades pueden ser entendidos como el motor del mundo en su transformación y re-invencción.

En la ruta del reconocimiento de las conflictividades, la imperfectibilidad permite una mirada que complejiza y amplía la mirada de la paz, al comprenderse a sí misma como inacabada y siempre susceptible de ampliación.

Dichas ampliaciones parten de un pensamiento complejo que no se agota en una única manera de comprender el mundo; por el contrario se configura en un tránsito azaroso entre el orden y el caos, el consenso y el disenso, incluso entre las formas de violencia y las formas de paz en medio de las cuales se configuran diversos procesos de convivencia.

Esta perspectiva permite reconocer las vetas de emergencia de las múltiples formas de paz, también imperfecta, que existen en las prácticas sociales en la configuración de las comunidades.

Se trata pues de reconocer las conflictividades, pero no quedarse en estas, sino en el ejercicio de resaltar las formas de paz que coexisten y que permiten la emergencia de múltiples formas de Vida.

En este orden de ideas, la Paz Imperfecta opera como una categoría analítica para reconocer las formas y expresiones de paz y para ello, desde del Instituto de las Paz y los Conflictos se viene desarrollando la Matriz Unitaria y Comprensiva, a manera de caja de herramientas para estudiar experiencias de paz imperfecta en medio de las conflictividades y su consolidación como formas para reconocer la emergencia de formas de paz que se expresan , revelan...consolidan en las comunidades y sus territorios.

Dicha matriz permite el reconocimiento de a) las conflictividades en medio de las cuales se pueden reconocer las formas de paz que emergen en los territorios, los contextos y los sujetos involucrados en tales conflictividades. b) las mediaciones utilizadas por los actores y que posibilitan identificar aquello que se hace y que permite la configuración de acuerdos y agendas que están la construcción de prácticas de paz en los territorios. c) las formas de construcción de paz que se expresan en las movilizaciones e incluso las trasformaciones en torno a las comprensiones, las acciones y la emergencia de hechos de paz. d) el empoderamiento pacifista, que pone la mirada sobre las formas de acción política que permite la configuración de escenarios para la construcción de agendas, horizontes y diversos formas de incidencia pública para la consolidación de las expresiones pacifistas, ya no solo en sus territorios, sino incluso a nivel general.

Así, la perspectiva de la paz imperfecta permite el reconocimiento de formas emergentes y permanentes en las que la expansión de la vida se logra como ejercicio del habitar colectivo en los territorios en los que estas prácticas se dan como transformadoras de sus propias realidades y desplegadas por sujetos políticos.

En este sentido, la reconstrucción de la experiencia desarrollada en el programa “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz” y en particular con uno de los colectivos que ha participado en el proyecto y que ha logrado consolidarse como una experiencia de paz en medio de las conflictividades existentes en sus territorios permitirá el reconocimiento de las formas del sujeto que en vínculo con el colectivo se consolida como un actor capaz de expandir la experiencia de la vida.

El colectivo con el cual se recuperará la experiencia es Multipropaz. Una fundación conformada por jóvenes que han participado en el programa Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz hace diez años y que hoy pueden identificarse como una experiencia de paz imperfecta que ha logrado generar procesos de empoderamiento pacifista en Siloé, Cali, Valle del Cauca.

Pregunta de investigación

En este contexto, la pregunta del proyecto explorará *¿cuáles son las conflictividades, las mediaciones, las construcciones de paz y el empoderamiento pacifista que permite comprender al proyecto Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz como una experiencia que configura prácticas de Paz Imperfecta en Colombia?*

Así mismo los objetivos del proyecto se centran en:

Objetivo general

Identificar y reconstruir, desde la perspectiva de la paz imperfecta, la experiencia *“Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”*, como propuesta para la construcción de paz, que parte de la potenciación de subjetividades políticas y en medio de conflictividades que se movilizan en los territorios habitados por jóvenes vinculados a este proyecto.

Objetivos específicos:

- Comprender las *conflictividades* en medio de las cuales se configuró la Propuesta Educativa de Construcción de Paz *“Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”*
- Reconocer y explicitar las *mediaciones* propuestas por la PECP Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz, las instituciones y los actores.
- Identificar las prácticas de *construcción de paz* en los sujetos y en las instituciones (familia y escuela que se configuran en el despliegue de la PECP Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz
- Reconocer los *empoderamientos pacifistas* en la PECP en su modelo y en su experiencia.

- Contribuir con el alcance de los objetivos propuestos por el “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”

Referentes conceptuales sobre el campo de la Paz

Desarrollo Teórico de la categoría Paz

Pensar hoy en las perspectivas teóricas de la paz, obliga a reconocer los aportes del politólogo Noruego, Johan Galtung; quien ha planteado conceptos claves como son el de la “paz positiva” y la “violencia estructural”. Sin embargo, son múltiples los esfuerzos que, desde distintas coordenadas geográficas, se están realizando en relación con la construcción de paz; es por ello, que existe una gran policromía de comprensiones y propuestas frente a este campo de estudio. Pensadores-as como Lederach, Vicent Martínez G, Elise Boulding, Vincenç Fisas y Francisco A. Muñoz, entre otros-as, han abierto de manera significativa el marco de reflexión tanto teórica, epistemológica y metodológicamente. Así mismo, la Cátedra Unesco de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico ha recuperado saberes que permiten ampliar tal reflexión; y en Colombia específicamente, se encuentra la reflexión que el CINEP y el Programa por la Paz de la Compañía de Jesús han desarrollado, la cual permite tener una mirada más local en la lectura de estos procesos.

La paz en la historia

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

El presente escrito está centrado en dilucidar el desarrollo teórico y epistemológico de la paz como objeto de conocimiento. No obstante, es preciso resaltar cómo en la historia y las ciencias sociales ha predominado, una perspectiva “violentológica” que, a su vez, legitima un

modelo antropológico dominante caracterizado por comportamientos violentos y excluyentes (López, 2001). Dicha perspectiva ha llevado a que se investigue más en clave de violencia y, por ende, se comprenda y profundice menos en términos de la paz.

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

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

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

Pero para Kant, el logro de tal momento de “pausa” entre guerras no era suficiente; en “la paz perpetua” (1998) se plantea el necesario establecimiento de estructuras supranacionales que puedan mantener las condiciones de estabilidad social y política entre las naciones y evitar la guerra entre estas.

Los giros semánticos de la paz

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

- Paz como ausencia de guerra en tanto concepto centrado en los conflictos violentos entre Estados.
- Paz como equilibrio de fuerzas en el sistema internacional. En 1941 Quincy Wright sugirió que la paz era un equilibrio dinámico de factores políticos, sociales, culturales y tecnológicos, y que la guerra ocurría cuando se rompía dicho equilibrio.
- Paz como paz negativa (no guerra) y paz positiva (no violencia estructural). Estos conceptos son introducidos en 1969 por Galtung.
- Paz feminista: En los años setenta y en los ochenta se extendió a nivel individual tanto la paz positiva como negativa. Esta definición incluía no sólo la abolición de la violencia organizada a nivel macro (guerra), sino también a nivel micro (la violaciones en la casa).
- Paz holística interna y externa. Incluye los aspectos espirituales.

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

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

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

La paz negativa y la polemología

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

Estos estudios se convirtieron en un referente clave para la conceptualización de la paz desde una teoría más profunda y compleja. Los primeros se orientaron a comprender el fenómeno de la guerra junto a los comportamientos agresivos y violentos; siendo la paz definida como ausencia de guerra (paz negativa), y por tanto, como elemento opuesto a la violencia directa; así, la investigación para la paz² se caracterizó por desarrollar en mayor medida la polemología³ y “durante los años cincuenta, hasta los setenta, la polemología se extendió de manera significativa al calor de la carrera de armamentos convencionales y nucleares y bajo

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

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

el patrón de relaciones internacionales marcadas por el neo-imperialismo de la guerra fría” (Muñoz, 2001:6-7).

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

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

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

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

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

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

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

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



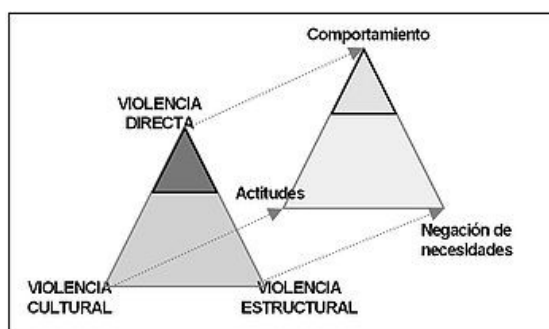
Cuadro 1: Triángulo de las violencias (Galtung, 2003)

La violencia puede ser directa, estructural o cultural, siendo la última la que legitima a las otras dos como buenas y correctas. Se habla de violencia directa cuando existe un emisor con la intención de hacer daño mediante acciones visibles, y en la que una de sus expresiones

más extremas y devastadoras es la guerra. Por otra parte, se encuentra la violencia estructural, sus dos principales manifestaciones se anclan en la política y la economía, estas son: la represión y explotación (Galtung, 2003); tal, se centra en el conjunto de estructuras que no permiten la satisfacción de las necesidades y se concreta, precisamente, en la negación de las mismas. Según Muñoz (2006:7), la violencia estructural entendida como “un tipo de violencia presente en la injusticia social, y otras circunstancias que la apoyan, ha permitido hallar las formas ocultas y estáticas de la violencia, de la violencia de los sistemas (miseria, dependencia, hambre, desigualdades de género)”.

Como se ha enunciado, tras dichas violencias está la violencia cultural, toda ella simbólica, la cual se manifiesta desde infinidad de medios: “en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia y en el derecho, leyes, en los medios de comunicación y en la educación” (Galtung, 2003:2); y se concreta puntualmente en actitudes. Al respecto, Fisas (2006:351) señala que es cultura “en la medida en que a lo largo del tiempo ha sido interiorizada e incluso sacralizada por amplios sectores de muchas sociedades, a través de mitos, simbolismos, políticas, comportamientos e instituciones, y a pesar de haber causado dolor, sufrimiento y muerte a millones de seres”.

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



Cuadro 2 (Galtung, 2003)

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

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

La paz directa positiva denota la bondad verbal y física; el cuidado del cuerpo, la mente y el espíritu de sí mismo y de los otros. Está dirigida a todas las necesidades básicas, la supervivencia, el bienestar, la libertad y la identidad.

La paz estructural positiva sustituye la represión y la explotación por la libertad y la equidad. Se fortalece con el diálogo, la integración, la solidaridad y la participación en lugar de la marginación y la fragmentación.

La paz cultural positiva sustituye la legitimación de la violencia por la legitimación de la paz; se manifiesta en la religión, el derecho y la ideología, en el lenguaje, en el arte, en la ciencia, entre otros, construyendo así una cultura de paz positiva.

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

Tres enfoques complementarios: Empirismo, criticismo, constructivismo

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



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

Fuente: Galtung, 2003

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

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

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

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

La Paz Imperfecta: resignificando el horizonte

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

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

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

(...) las interrelaciones causales entre las distintas estancias, sea cual sea su cantidad, cualidad, dirección o intensidad, tales como: paz (aquellas situaciones en que se satisfacen las necesidades); escalas de las regulaciones pacíficas (individual/grupal: socialización, caridad, cariño, dulzura, solidaridad, cooperación o mutua ayuda; regional/estatal: acuerdos,

negociación, intercambios; internacional/planetaria: pactos, acuerdos, tratados, organismos internacionales, intercambios, Ong’s); relaciones verticales –entre elementos de escalas distintas- y horizontales –entre elementos de la misma escala” (Muñoz, 2001:15).

En este sentido, y siguiendo a Muñoz (2001), se considera mucho más pertinente hablar de paces imperfectas, en tanto existe pluralidad de espacios donde se generan regulaciones pacíficas de los conflictos, y por ende, infinidad de individuos y de grupos sociales que cotidianamente hacen su aporte a la construcción de la paz. Estas acciones de paz pueden encontrarse en contextos calificados como pacíficos y en aquellos calificados como “violentos”; y por consiguiente, no se encuentran condicionadas necesariamente por la presencia o ausencia de las violencias. Es así que, el apelativo genérico no puede ser utilizado para toda la realidad del grupo social, cultura o de país.

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

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

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

Siguiendo esta idea de paz imperfecta y la comprensión y ampliación de las concepciones de violencia, Jiménez considera necesario ampliar la mirada hacia una nueva dimensión de

paces distinguibles pero no separadas de su concepción integral; en este sentido plantea: la paz social, paz gaia y paz interna. De esta manera, “la dimensión social de la paz, junto con la dimensión ecológica y la dimensión interna conforman una nueva dimensión de paces distinguibles pero no separadas de una concepción integral de paz” (Jimenez, 2004:41).

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

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

La imaginación moral en la construcción de la paz

Esta perspectiva retomada desde Lederach (2007) quien a su vez recupera las ideas de múltiples autores, permite comprender al menos tres ejes fundamentales en los procesos de construcción de paz: por un lado, la necesidad de encontrar y percibir aspectos que se encuentran en niveles más profundos y por lo tanto no se hacen visibles superficialmente; en segundo término, la importancia de imaginar creativamente otras posibilidades de mundo y

por supuesto la manera en que se percibe dicho mundo que favorece la construcción de nuevas alternativas; y en tercer lugar, la idea de trascendencia en tanto irrupción en nuevos territorios, nuevas realidades.

Según Babbit (1996) el papel de la imaginación moral es poner en marcha "la materialización de posibilidades que no son imaginables en los términos actuales" (Lederach, 2007:62). Desde esta perspectiva, Lederach utiliza la palabra moral como vocación, una expresión que invita a elevarse "hacia algo que está más allá de lo que es inmediatamente aparente y visible", y en este sentido, es una apuesta por lo inesperado e inexistente.

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

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

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

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

- La práctica de la curiosidad paradójica: esta práctica busca ir más allá de las ideas de verdad y se procura como inquietud permanente, la exploración de posibilidades más allá de lo inmediato o de definiciones estrechas del mundo.
- Proporcionar espacio para el acto creativo: la imaginación moral requiere de la apertura de posibilidades de aparición del acto creativo marcado por lo inesperado, pero que parte del reconocimiento de lo cotidiano.
- La voluntad de arriesgar: las posibilidades de construcción de paz atraviesan lo establecido, lo determinado y por ello, se hace necesaria una actitud permanente de riesgo como posibilidad de desplazamiento de lugares comunes hacia el encuentro de los espacios creativos.

La Educación para la Paz y sus desarrollos históricos: Educación para las paces en perspectiva de socialización y subjetividad política con niños, niñas y jóvenes

Primera mirada desde la Educación para la Paz: antecedentes.

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. 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.

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” **Fuente especificada no válida.**

Es posible reconocer en este punto que desde sus orígenes, la Educación para la Paz nace de la mano del utopismo que al mismo tiempo 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 conceptualmente la educación 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 *eirénica*⁴ por tres 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 Escuela Nueva. 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 de 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

⁴ Expresión griega para designar la paz. Para los Griegos Eirene permite el detenimiento de la guerra.

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 montesoriiana 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 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 la psicologista y la sociopedagógica. 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” (internacionales); 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 fuente 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, motivó 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 no violencia⁵

Al igual que en los antecedentes de la EP desde la EN, la no violencia 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 no violenta 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

⁵ No violencia 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

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 elimina las posibilidades de aparición del otro como un legítimo otro. 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 noviolencia 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 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.

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; (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 resignificarlo 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 integridad.

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.

Capítulo 3

Epistémicas y Metodológicas

La reconstrucción de las experiencias como perspectiva epistémica para la construcción de conocimiento en ciencias sociales.

Aquí, se reconocen perspectivas epistemológicas que muestran la necesidad de una mirada crítica, capaz de generar movilizaciones en las prácticas y en la transformación de las realidades de aquellos sujetos que habitan condiciones de mayor exclusión, injusticia, pobreza; y en este caso específico (procesos de construcción de paz), una cultura de la violencia que niega a los sujetos niños, niñas y jóvenes como actores políticos en la construcción de sociedad.

Es necesario reconocer que la reconstrucción de experiencias aparece como un ejercicio crítico frente a la forma de hacer ciencia, no solo por su necesidad de volcar la mirada a las prácticas mismas sino, además, bajo la idea de que las ciencias sociales pueden entenderse “mejor” desde aquellas y no solo desde la distancia teórica. Siguiendo a Zemelman, es necesario pensar que el conocimiento no solo deviene de un conocimiento anterior; por el contrario, es preciso encontrar rupturas en los contextos y experiencias que permitan tal conocimiento.

Es preciso, entonces, reconocer que cuando se construye conocimiento, este no necesariamente es una deducción del conocimiento anterior. En dichas construcciones pueden ocurrir grandes rupturas, provenientes de la posición del sujeto capaz de incorporar su propio conocimiento y el peso del contexto en el que se inserta [...] (Zemelman, 2003:19).

Hoy en ciencias sociales, y en particular en América Latina, se hace imprescindible construir maneras particulares de “conocer y pensar”, que permitan plantear alternativas a la ruptura generada en la transposición del “método científico” de las ciencias puras, a las ciencias sociales. “[...] las ciencias sociales tienen en la actualidad una comprensión de su propio

quehacer que difiere en mucho de esa idea de ciencia que dominó [...] el horizonte cultural de la primera mitad del siglo XX" (Herrera, 2009:12)

La idea de distanciarse, en las ciencias sociales, del "método científico" ha permitido un acercamiento a perspectivas de tipo comprensivo que no están concentradas en *explicar las causas y los efectos* de los fenómenos sociales, sino como plantea Geertz, en "[...] comprender lo que expresan los signos de una cultura, es "la contextualización social, y no su adecuación a paradigmas esquemáticos o su descomposición en esos sistemas abstractos de normas que supuestamente los generan [...]" (Geertz, 1994:21)

En este sentido, hoy en los procesos de construcción de conocimiento desde las ciencias sociales, por ejemplo, se puede reconocer que es imposible pensar en la construcción de un objeto de conocimiento en el que el investigador no esté involucrado, y por supuesto afectando dichos "objetos de investigación". Si se sigue esta idea, será necesario reconocer una forma de producción de conocimiento que no pretenda negar a quién investiga. Esta posibilidad de aislamiento de quien pretende conocer, de aquello que quiere conocer, lo presenta Morin como el "paradigma simplificante"; respondiendo, como lo explica Herrera, a la idea de que "la simplificación se lograba mediante dos operaciones: la disyunción que aísla a los objetos, "no solo los unos de los otros, sino también de su entorno y su observador" y la reducción que, a su vez, "unifica lo diverso o múltiple, bien sea con lo elemental o con lo cuantificable". (Herrera, 2009:29 citando a Morin, 1984).

La idea de sacar los "objetos" de sus entornos, como lo ha propuesto Morin (1994) ha generado una ciencia que "apoyara su labor en lo regular, lo invariable, lo estable y lo universal; en una palabra, en lo *determinado*", entendido como estructura subyacente al mundo aparente a los sentidos. Tal determinismo sólo pudo imponerse, según él, "en el seno de una visión experimentalista que arrancaba los objetos de sus entornos" (Herrera, 2009:30 citando a Morin, 1994:105), haciendo que desde las perspectivas teóricas, se construyan formas y conceptos que hacen de las prácticas, meras proyecciones lineales, posibles

únicamente en la abstracción del pensamiento de las implicaciones y pertenencias que en él influyen (Bourdieu, 1999).

Sin embargo, no se trata como diría Herrera, [...] de renunciar al trabajo teórico esencial a la ciencia, sólo que este pasa a ser entendido como resignificación de la comprensión local que otros tienen de sí mismos, en lenguajes y conceptos que se prueban justamente por su capacidad de captar lo más específico de las culturas. [...] consiste más bien, en la exposición de esos modos de vida [prácticas] extraños en el lenguaje y las palabras de quien investiga, no para operar como prescripciones o límites, sino como resignificación de lo cotidiano de la que se enriquecen las semánticas de tales conceptos o recursos teóricos. (Herrera, 2009).

La idea aquí es poder pensar a partir de "realidades" y prácticas sociales que en sí mismas son capaces de *exponer* modos no lenguajeados teóricamente de ser y habitar el mundo. Se trata de tomar la teoría como "excusa" (medio) para nombrar aquello que aparece en la realidad sin limitarlo, condicionarlo o *prescribirlo*. En este mismo sentido (Zemelman, 2004), afirma que no se tratará de eliminar el pensamiento teórico, sino partir de este para avanzar hacia un pensamiento epistémico y evitar pensar una realidad inventada y no real.

De esta manera se tratará, en el trabajo de reconstrucción teórica, de encontrar puntos de contraste que permitan al investigador comprender desde las practicas estudiadas, las posibilidades de comprensión de aquellas que comprenden lo diverso y, de esta manera posibilitar su emergencia en la construcción del pensamiento social; conocimiento práctico que a su vez favorecerá la transformación de las prácticas y potenciará la acción del sujeto. (Herrera, 2009; Geertz, 1994). "[...] resulta evidente que la ciencia social debe atender a las racionalidades locales que interpretan el mundo. Esto implica, en términos de Santos, una ruptura con las formas predominantes de hacer ciencia [...]" (Herrera, 2009:75)

Pero es preciso insistir, dicha ruptura no implicará el abandono teórico, sino el ejercicio mismo de encontrar en esta los "límites" que no cierran posibilidades, sino que por el contrario, abren alternativas de reconocimiento de lo que en la realidad acontece. "[...] Porque el problema del distanciamiento no está tanto en los conceptos, no se trata de

descartar los conceptos, sino de pensar dichos conceptos, que son parte de un *corpus teórico*, como maneras diversas de ver esos mismos *corpus teóricos*." (Zemelman, 2003:30)

Para las ciencias sociales, este encontrar en las prácticas mismas el saber y el conocimiento, es lo que Geertz ha denominado el "giro interpretativo", el cual no se centra en "aumentar" el número de interpretaciones teóricas, sino en el ejercicio de producción de diversas maneras de "comprender" el mundo y las maneras de *hablar* de ellas. (Herrera, 2009). Tal ejercicio centra su potencia, fundamentalmente en la posibilidad de fortalecer la capacidad del sujeto de "situarse frente a la realidad para plantearse nuevos problemas." (Zemelman, 2003:18). En este sentido, conocer implicará el ejercicio de "romper con el límite del propio conocimiento" (Zemelman, 2003) lo cual podemos también nombrar, con Khun, como la posibilidad de ponerse por fuera de las fronteras de lo que ya conocemos y de esta manera poder mover nuestro pensamiento hacia un nuevo conocimiento.

Dichas maneras de *hablar* de la realidad situándose frente nuevos problemas, se construirán en la tensión misma entre el "conocimiento acumulado" y el conocimiento que recupera las situaciones contextuales en las que se coloca el sujeto, permitiéndose así, la construcción de un nuevo conocimiento.

Dicho *nuevo conocimiento* se entenderá como la posibilidad de colocarse en el límite entre el conocimiento conocido y el indeterminado; sin embargo, como lo plantea Zemelman: "[...] también es el lugar desde el cual el sujeto puede abrir el pensamiento hacia nuevas maneras de concebir lo real." (Zemelman, 2003:24). Porque la necesidad de construir conocimiento frente a la realidad permite dar cuenta de esta, pero la urgencia está en ser capaces de construir tal conocimiento desde categorías que se acerquen a la realidad y no que nos distancien de esta, evitando así el desajuste entre la realidad y la teoría. (Zemelman, 2004)

En este contexto, las ciencias sociales jugarán un papel de construcción de posibilidades para hacer comprensibles los saberes, de las prácticas en función de una suerte de, según Herrera, "*traducción*" que permita hacer visibles los lenguajes ocultos o incomprensibles para unos y otros, en este caso para la ciencia.

Así, aparece una perspectiva de la reconstrucción de experiencias como práctica hermenéutica de construcción de sentidos desde los saberes, contextos, sujetos; involucrados en una realidad concreta y, ella a su vez, como ejercicio crítico frente a las realidades “dadas”.

El conocimiento como constructor de realidades – ciencia politizada

Las ciencias y especialmente las sociales, han comenzado a recuperar los saberes locales, situados, a-lógicos⁶, en un ejercicio de, según Herrera (2009), alteración de la noción de racionalidad científica:

Si las construcciones de la ciencia deben ser tratadas como saberes, entre otros tipos de saber, y si el reto en la construcción del saber social implica la horizontalidad, lo que produce la ciencia no puede tener la pretensión de un saber dado o de un tipo de conocimiento que ostenta el privilegio de acceder a los fenómenos de manera más clara o cierta que otros tipos de saber. (Herrera, 2009:77)

Es en esta perspectiva que es urgente hacer de las ciencias sociales un instrumento de construcción y de recuperación de “lo que somos”; es decir, un ejercicio de conciencia, capaz de lograr formas de autonomía en medio de tensiones con los factores hegemónicos de generación de desigualdades sociales. “Nuestro objetivo más amplio consiste en poner las ciencias sociales al servicio de los derechos fundamentales del hombre y de la creación de formas auténticas de democracia económica social y política.” (Fals Borda, 1970: 31)

Es así que se propone la reconstrucción de prácticas sociales, como un conocimiento que permita pensar políticamente, en razón de construir condiciones de realidad en las que pueden generarse mayores y mejores formas de vida.

⁶ “Porque las formas de relación que el sujeto establece con la realidad rebasan la lógica, no en el sentido de ser irracionales o ilógicas, sino en el de ser, a menudo, formas a-lógicas” (Zemelman, 2003:20)

Según Santos (1998), al hablar de "saberes locales" lo que fundamentalmente emerge son las maneras colectivas de saber a cerca de *algo*, en un momento y lugar determinado y que tal saber siempre se construye a partir de las *prácticas* que acontecen en aquellas condiciones.

Por ello, no se trata solamente de hacer etnografías para comprenderlas [las prácticas]; es necesario fortalecerlas, trabajar desde ellas y con ellas en la construcción de escenarios y propuestas de resistencia. Una etnografía más radical, podría decirse, en la que no puede aspirarse a propuestas políticas sin antes pasar por el trabajo de comprender lo más local y situado de las formas de ser y vivir que tienen los seres humanos. (Herrera, 2009:78 retomando y citando Santos, 1998:123)

Sin embargo, advierte Zemelman, no basta con dar cuenta únicamente, de manera descriptiva, de las categorías con las que se asume la realidad; es necesario "[...] recuperar las categorías que tengan una función crítica, en el sentido de que permitan trascender la situación actual o dada." (Zemelman, 2003:53) y recuperar los contenidos propios de la comunidad para hacerlos instrumentos de comprensión de su propia realidad (Zemelman, 2004).

Bajo esta perspectiva, es posible establecer algún cuestionamiento a presupuestos científicos como los de neutralidad, objetividad y "hecho científico" desde donde se ha limitado la configuración de un saber comprometido políticamente en la construcción de formas de vida más justas y equitativas. Fals Borda ha planteado que "generalmente se confunde la objetividad con la indiferencia ante situaciones reales en que pueda verse envuelto el hombre de ciencia." (Fals Borda, 1970: 27). Es en este escenario general de las ciencias sociales que se reconoce el momento profundo de crisis y tensión social vivida por las clases dominadas. Aquí el llamado se vuelve sobre las ciencias y la reflexión se hace sobre la necesidad de la utilización del método científico en "describir, analizar y aplicar el conocimiento, para transformar la sociedad." (Fals Borda, 1970:23)

Se sigue aquí a Fals Borda en lo que se ha denominado "*ciencia politizada*" como ejercicio científico que no busca conocer, describir, explicar o comprender *per se*; sino, por el

contrario, una ciencia social que se compromete con la transformación de aquellas condiciones que, siendo estudiadas a profundidad, pueden ser usadas para lograr un cambio de sistema social. Es decir, una ciencia social que pretende “[...] una nueva dimensión de la objetividad científica: aquella derivada del estudio de las situaciones reales de conflicto y desajuste presentes en la sociedad, y de su participación activa en tales situaciones para buscar la liberación de esa misma sociedad.” (Fals Borda, 1970: 25).

Desde esta idea de ciencia social como comprensión del mundo de las prácticas, es posible pensar en teorías y conceptos que se acerquen a procesos de construcción en el orden de lo político y social; desde la generación de “pensamiento creador” que posibilite la construcción de alternativas diferentes para transformar dicho orden político-social; y esto solo es posible desde el trabajo científico centrado en las experiencias mismas de los distintos procesos sociales.

En este ejercicio de producción desde las prácticas es posible saber si las ideas son acertadas en términos de lo que podemos denominar “objetividad”, si en la realidad de la vida misma se pueden confirmar o desvirtuar tales construcciones conceptuales y, al mismo tiempo, tales construcciones conceptuales pueden volcarse en prácticas transformadoras.

La mejor manera de saber si se va por la mejor dirección – y saber, por lo mismo, si se está siendo objetivo o no – es la de producir hechos y hacer que las ideas se traduzcan a la práctica [...] y que la teoría se deje guiar por la realidad para que pueda enriquecerse. (Fals Borda, 1970: 55)

La apuesta epistémica en las investigaciones sobre la paz

En los estudios promovidos por el Noruego J. Galtung y partiendo de la definición de violencia como todo proceso en el cual “los seres humanos están influidos de tal forma que sus realizaciones afectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales” (Galtung, 1985:30); Galtung propone un contra-relato a las violencias, así, la

eliminación de la violencia directa se puede entender como una forma de paz negativa. Establecer condiciones estructurales para que las personas mejoren su calidad de vida, es lo que se denomina paz positiva y; finalmente, ante la violencia simbólica anclada en las bases socio-culturales, el correlato es el de una cultura de paz que permee todos los escenarios de la vida cotidiana. Esta perspectiva según Muñoz, deja nuevamente la paz como un lugar de llegada, y aun sin proponérselo, como una paz perfecta, inalcanzable e imposible de vivirse, la denominada paz total (Muñoz, 2001).

Recientemente y a partir de investigaciones transdisciplinarias, se ha demostrado que contrario a lo expuesto por la lógica kantiana, son las expresiones de solidaridad, cooperación, vínculo y comunidad, las que se encuentran a la base de los procesos sociales y, son en efecto, las que han permitido la existencia de la especie humana. Estas expresiones son trabajadas desde la perspectiva de la paz imperfecta como ejercicio analítico, que permite el reconocimiento de formas de mediación emergentes y permanentes, en las que la *Expansión de la Vida* se logra como ejercicio del habitar colectivo en los territorios en los que estas prácticas re-crean formas en las que es posible reconocer la experiencia de la cooperación, el vínculo, el cuidado, el respeto, etc.; como formas que hacen posible el estar con otro y favorecer el *“florecimiento de la Vida”* en medio de otras formas que, en co-existencia, pueden dirigirse a prácticas que permiten ampliar los mundos posibles.

La propuesta – por demás colonizadora – de que *“la partera de la historia”* ha sido la guerra, ha permitido la práctica recurrente de la dominación de unos sobre otros y la imposición de maneras de ser que niegan las posibilidades de unos y privilegian la existencia de otros.

Aun sin desconocer los diversos ejercicios de violencia, los estudios sobre la paz como práctica cotidiana e imperfecta, trabajan en una perspectiva que se ha denominado como el *“giro epistémico”*, al concentrar los esfuerzos en estudiar la paz desde sus diversas formas de emergencia, y no solo desde las violencias como su contraparte. Así la gran tarea ético-política de las investigaciones para la paz, es poner en evidencia y relevancia todas aquellas expresiones de paz que han permitido la re-existencia de las comunidades desde sus propias

potencialidades para vivir y lograr procesos en los que re-inventan sus propias formas de existir en medio de las múltiples conflictividades en las que habitan, sin quedarse en las formas de violencia que las opacan e incluso las niegan.

Esta perspectiva nos abre la mirada a trabajar sobre la emergencia de los conflictos y las conflictividades que existen en las comunidades. Es necesario recordar que el conflicto es la diferencia que emerge entre los sujetos que entran en una relación en la que aparecen como distintos y antagónicos en condiciones que les reconocen como iguales para poder entrar en la relación con los otros. En este sentido, el conflicto es una posibilidad de emergencia de lo otro, lo que radica en lo particular y no en lo común y por lo tanto permite la emergencia de otro (mundo) capaz de interpelar lo establecido como forma única y hegemónica. Así, los conflictos y las conflictividades pueden ser entendidos como el motor del mundo en su transformación y re-invencción.

En la ruta del reconocimiento de las conflictividades, la imperfectibilidad permite una mirada que complejiza y amplía la mirada de la paz, al comprenderse a sí misma como inacabada y siempre susceptible de ampliación. Dichas ampliaciones parten de un pensamiento complejo que no se agota en una única manera de comprender el mundo; por el contrario se configura en un tránsito azaroso entre el orden y el caos, el consenso y el disenso, incluso entre las formas de violencia y las formas de paz en medio de las cuales se configuran diversos procesos de convivencia.

Esta perspectiva permite reconocer en la violencia (en tanto imperfecta) las vetas de emergencia de las múltiples formas de paz - también imperfecta - que existen en las prácticas sociales en la configuración de las comunidades. Se trata pues de reconocer las conflictividades y las formas imperfectas de violencia, pero no quedarse en estas, sino en el ejercicio de resaltar las formas de paz que coexisten y que permiten la emergencia de múltiples formas de Vida.

La apuesta metodológica

“Multipropaz” es un colectivo de mediación vinculado a este proyecto como una experiencia exitosa del programa “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz”, el cual desarrolló un proceso de formación entre el 2002 y el 2004 en la ciudad de Cali (Colombia), y que fue apropiado por un grupo de jóvenes y algunas maestras de una institución educativa, el colegio Multipropósito; es por esto que este texto da cuenta de su experiencia como un espacio sostenido de mediación de conflictos desde los jóvenes para contribuir a escenarios de construcción de paz en sus territorios.

Siguiendo la propuesta metodológica, se comprende la experiencia de Multipropaz en cuatro momentos: el primero es el reconocimiento de las conflictividades que se viven, por parte de los y las jóvenes, en el contexto donde se desenvuelve este colectivo; en el segundo momento se revisan las mediaciones que ellos-as desarrollan para la transformación de los conflictos, las maneras de hacer, de crear, de actuar y ponerse en escena ante los otros y las otras. El tercer momento se concentra en la construcción de paz, en el cual se quieren develar las formas y las prácticas en las que los-as jóvenes construye paz dentro del colectivo y fuera de él. Finalmente, se da cuenta del empoderamiento pacifista que ha permitido reconstruir los imaginarios, los valores y las actitudes de los-as jóvenes de sus comunidad, permitiéndoles imaginar proyectos de vida críticos y autónomos alejados de las formas de violencia que imperan en su cotidianidad.

Se muestra entonces, como un grupo de jóvenes en medio de un contexto signado por la violencia, la pobreza y la exclusión; puede propiciar escenarios intergeneracionales, co-educativos y comunitarios; donde se construye desde el reconocimiento, el amor, el respeto, la autonomía y la lectura crítica de sus realidades, en el que son posibles rupturas frente a las legitimaciones y naturalizaciones de las violencias; ejercicios de paz imperfecta que les permiten seguir viviendo juntos en medio de las conflictividades y complejidades de los mundos compartidos.

La apuesta empírica

Para el reconocimiento de las experiencias de los jóvenes participantes del Colectivo Multipropaz como una experiencia del Proyecto Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz que se mantiene después de 12 años, se recurrió a diferentes posibilidades para que ellos y ellas reconstruyeran sus relatos, la más significativa fue la producción de textos colectivos producidos en talleres de conversación guiados hacia la comprensión de su participación en el proyecto. Estos talleres se acompañaron de entrevistas con algunos de los participantes y que permitieron profundizar aquellos temas que a criterio de la investigación merecían mayores datos para comprender en profundidad la experiencia narrada. Un ejercicio que resultó ser muy importante fue la reconstrucción de los trayectos tanto de los jóvenes participantes, como de la experiencia del colectivo a lo largo de este proceso.

Para el análisis de la información se recurrió a la hermenéutica comprensiva, la cual permitió la reconstrucción de las apuestas categoriales desde las que se da sentido comprensivo a los relatos. Para ello se recurrió a la herramienta del AtlasTi. En este sentido, la investigación es eminentemente cualitativa de corte comprensivo sobre relatos colectivos en los que se pretende dar cuenta de la experiencia de un grupo de jóvenes con los cuales es posible comprender la experiencia ampliada del proyecto Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz.

El escenario: la comuna 20 de la ciudad de Cali, territorio en el que se gesta y se vive el colectivo Multipropaz.

La comuna 20 de la Ciudad de Cali, da cuenta de un contexto donde se mueven distintas conflictividades marcadas por las huellas y las prácticas de la violencia; así como también de múltiples expresiones de paz que se viven en medio de una comuna estigmatizada, una institución educativa híbrida y unos jóvenes que se piensan y recrean su mundo en espacios culturales desde el colectivo Multipropaz.

El colegio Multipropósito es un escenario educativo que recibe niños, niñas y jóvenes de Siloé, con distintas problemáticas: pandillismo, hambre, jóvenes embarazadas, entre otras. El inicio del colegio no fue fácil en términos de convivencia, de manejar las condiciones sociales y económicas de los estudiantes: "es duro, cada vez el hambre se instaura más, el hambre - hay mucha hambre- te lo digo porque yo me doy cuenta pues, porque los pelados, mira hubo un caso de una chica -bellísima- Ella era consumidora de pegante y yo decía: esa niña tan linda, ¿cómo así que consume pegante? pero tan linda. Entonces nosotros le dijimos: pero vos tan linda, -no profe es que el pegante vale 200 pesos y con eso me calma el hambre de todo el día -eso así- yo decía: -no, eso te hace daño- pero me quedé pensando -eso me confrontó durísimo- durísimo, eso de las drogas es tan maquiavélico -ya- terminó como novia de pandillero se lo mataron con el niño, a su hermana también, novia de pandillero, a las dos les mataron sus parejas" (MP: E2) (42:42)

En términos de desescolarización tiene que ver con que a los-as jóvenes les toca trabajar la maestra dice "cuando los pelados están en octavo y noveno es una vaina de querer trabajar, trabajar y trabajar y los papás presionando para eso para que los pelados trabajen, por ejemplo yo soy una que los pelados vienen y me dicen: profe me puede cambiar para la mañana que yo necesito trabajar yo les digo: -no- usted tiene que estudiar, no tiene que trabajar, porque eso facilita a que se siga el círculo de la miseria porque los pelados pequeños les pagan mal, pero cualquier plata les sirve" (Multipropaz; 2010)

Capítulo 4

Resultados

Resultados de la investigación

Expansión de la experiencia política en niños, niñas y jóvenes como sujetos pacifistas

Este apartado hace énfasis en aquellos aportes, que a criterio de la investigación, se ponen en circulación como aportes científicos para avanzar en las comprensiones futuras de los temas cercanos a los trabajados en esta tesis. Estos aportes se reconocen en términos de una perspectiva epistémico-metodológica para los estudios de la paz desde la paz. El segundo aporte es en términos conceptuales, pues se desarrolla una propuesta categorial que logra la comprensión sobre la paz como experiencia que permite la ampliación del mundo desde perspectivas que abren la mirada política de la misma. Finalmente, este trabajo aporta a la apropiación social del conocimiento en programas y proyectos que trabajan en perspectiva de socialización política y educación para la paz en diversos escenarios, al recuperar sistemáticamente la experiencia del programa Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz como caso emblemático del cual es posible apropiar nuevos recursos pedagógicos y metodológicos para estos fines.

Tres grandes apartados se presentan aquí. Pretendiendo dar cuenta de manera general del problema investigado desde un primer momento de recuperación de la perspectiva epistémico-metodológica se pasa a un ejercicio de recuperación de la vivencia en relatos de los propios participantes del colectivo Multipropaz, el cual ha hecho parte del proyecto Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz y hoy se reconoce como una experiencia que puede dar cuenta de las potencias de este proyecto en la construcción de alternativas pacifistas en el país. Finalmente y partiendo del dialogo entre las categorías y las comprensiones de los arrojados narrativos de los participantes, se busca un ejercicio de re-teorización que perita caminos de comprensión de alternativas para otras experiencias a investigar.

Paz Imperfecta

Se reconoce a la paz como imperfecta y plural al situarla en medio de las conflictividades y las violencias; así como en sus muchas comprensiones y manifestaciones en diferentes niveles. Las paces imperfectas son reconocidas desde aquellas experiencias vivenciales que han favorecido en los y las jóvenes ir potenciando sus dimensiones del desarrollo humano; permitiéndoles entre otras fortalecer el conocimiento que tienen de sí mismos, la construcción de relaciones de reconocimiento y confianza, dar fuerza a su capacidad de tejerse con otros y otras desde su aparición, ir transformando sus conflictos y por supuesto empezar a actuar cada vez más de manera colectiva en pro de transformar condiciones que los y las afectan, claro está todo esto en medio de sus conflictividades.

Un ejemplo significativo de esta paz imperfecta en los territorios de estos y estas jóvenes lo tenemos en la voz de esta joven:

Siloé es un barrio con muchas formas de violencia, muchos conflictos malos porque también hay conflictos buenos entonces se viene la parte por lo menos que me aterra a mí es de las pandillas y es porque a nosotros los pelaos de las pandillas no nos atacan, no nos persiguen, ellos nos reconocen y nos respetan y tenemos de pelados que se han salido de las pandillas porque han encontrado en Multipropaz otra opción de vida entonces a mí eso me parece una transformación gigante, que alguien decida dejar las armas, que alguien decida dejar el dinero fácil, bueno ni tan fácil el dinero, no lo es fácil, entonces decida dejar todo ese tipo de cosas a las que ya viene acostumbrada, entre y decida no yo soy constructor de paz, tengo otra orientación, quiero otra vida y se meta a camellar en esto, en las casas de muchos compañeros y compañeras que yo creo que tienen violencias muy fuertes, viven contextos de violencias muy fuertes con sus padres, con sus hermanos, creo que

comienzan a mirar unas cosas distintas (MP: E2) P8:91 (39:39)

La paz aquí leída desde la imperfección ha permitido entenderla como un proceso que se construye en el día a día, un proceso cargado de conflictividades así como desde el reconocimiento del poder, pues los y las jóvenes también identifican que el poder puede ser ejercido para transformar los conflictos cotidianos. El fuerte trabajo en el reconocimiento del otro y la otra como legítimo es algo que ha servido a los y las jóvenes para abrazar su imperfección y ser más consciente de cómo actuar en medio de la diferencia, del disenso y por supuesto el conflicto.

En conclusión el reconocimiento de la presencia de los conflictos y las violencias en medio de posibilidades de construir paz, es el dar cuenta de cómo las personas en relación, transforman sus maneras de actuar desde prácticas violentas pasando al uso de otras maneras de ser y estar que se pueden llamar acá como las diferentes maneras de hacer las paces.

Reconocimiento de las conflictividades:

El reconocimiento de las conflictividades hace referencia a cómo las personas identifican en su proceso de interacción social aspectos en los que se evidencian diferencias de intereses, perspectivas, objetivos, expectativas; entre otros que afectan su existencia y por tanto se movilizan hacia la búsqueda de transformar dichas situaciones.

Se puede decir que en este colectivo se reconocen diversidad de conflictividades que pasan por los cuerpos de los individuos inmersos en el proceso, pero también se ven en las relaciones que se tejen entre ellos y ellas, en la institución educativa, en sus familias, su barrio y su país. Este colectivo a lo largo de su historia ha mostrado cómo los conflictos han sido oportunidades para aprender, imaginar y construir otras alternativas diferentes a lo que

encuentran en un contexto donde la violencia parece dominante en la marginación de sus vidas y sueños.

Entre otros, han sido muchos de sus conflictos los que llevaron a estos y estas jóvenes a construir las mediaciones que les han permitido vivir desde realidades más generativas para ellos, su colegio y por supuesto sus familias y algunos miembros de su comunidad.

Las conflictividades se reconocen en las vidas cotidianas de los sujetos que comparten esta experiencia, en palabras de ellos se tiene:

Sí, es la cotidianidad, es el qué hacer de todos es que y más cuando digamos están esos espacios, está la comunidad que está en situaciones difíciles, están las familias que también son difíciles, uno mismo como estudiante, digamos estudiantes acá que son padres ya, estudiantes, las chicas pues que son madres y todas esas cosas, esa cotidianidad pues que ellas tienen es las que yo digo. (MP:T1) P1:131 (416:416)

Para los y las jóvenes comprender sus contextos y realidades de vida es lo que les ha llevado a generar importantes transformaciones, entre ellas propiciar escenarios atractivos y formativos para que no tengan como única alternativa las difíciles realidades que les "muestra la calle"; pero más allá del interés de que se encuentren fuera de la misma, se han esforzado en varios momentos por propiciar escenarios de educación para la paz en diferentes áreas potenciado sus dimensiones humanas.

El estar en Multipropaz para algunos ha significado un escenario donde pueden comprender sus realidades de maneras más amplias, verse e imaginarse más allá de los límites fijados por escenarios de marginalidad. Por lo anterior, se da lugar a construir relaciones en las que empieza a legitimarse más el reconocimiento que la indiferencia, escenarios en los que se construyen proyectos de vida críticos y autónomos y por supuesto se propicia una mirada cada vez más comprensiva de sus realidades. También existen otro tipo de conflictividades que movilizan a los jóvenes entre ellas la discriminación, el deterioro del medio ambiente y

todo lo que para ellos y ellas es injusto. Es en medio de estas situaciones donde ellos y ellas despliegan su creatividad.

Las Mediaciones:

Programas como "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz" y la experiencia de Multipropaz, son escenarios que median entre la paz imperfecta y la violencia imperfecta y por lo tanto se configuran como espacios de emergencia, de aparición de otras posibilidades de construcción del mundo de sentidos de los jóvenes.

Para autores como Muñoz, París, Jiménez; et al. "La mediación es un concepto que permite relacionar elementos distintos a través de agentes o elementos. Estos cumplen la función de interponerse entre varias circunstancias; ser cierto intervalo o espacio físico, temporal o causal en el que deja de producirse una determinada acción; estar o existir entre dos o más; tomar un "término medio" entre dos extremos, estar en ambos a la vez o buscar los puntos de contacto entre realidades aparentemente alejadas. Lo más importante es que tales mediaciones terminan por influir en el pensamiento y en el transcurso de los acontecimientos. El ocurrir de los hechos depende, en gran medida, de todo este tipo de mediaciones que ayudan a gestionar la complejidad y la conflictividad" (2013:94).

Las mediaciones corresponden con las condiciones de realización de las transformaciones, es así que están presentes en este colectivo desde los escenarios formativos que brindan a los y las jóvenes mejores condiciones para su desarrollo, así como en las acciones de diferentes personas que favorecen romper con la polaridad presente en la lectura de la realidad; en otras palabras aquí entran a hacer parte: escenarios, prácticas y seres humanos que favorecen crear el término medio en el que no solo no se hacen presentes las violencias habituales del contexto, sino que además aparecen otras alternativas de imaginar la vida compartida; con ello sus mediaciones les han permitido comprender que pueden ejercer el poder como posibilidad de transformación de sus realidades.

Uno de los elementos que dieron origen a las mediaciones presentes en el colectivo fueron los potenciales del desarrollo humano trabajados desde la Propuesta Educativa “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”. En este proceso, primero se indagó por las realidades de los sujetos participantes para poder responder con las acciones más propicias y así generar esos escenarios que podrían mediar entre las violencias presentes en el territorio.

En Multipropaz se destaca la construcción del proceso de mediación escolar en el que se eligió un grupo de líderes mediadores que atendían situaciones de conflicto entre los estudiantes siguiendo un plan de apoyo diseñado por ellos y ellas mismas. El grupo reconoce que la implementación de este sistema de mediación fue exitoso, no solo porque disminuyeran significativamente las situaciones conflictivas entre los estudiantes, sino especialmente por el reconocimiento de que a partir de propuestas hechas por los propios jóvenes, era posible mejorar las condiciones de cotidianas frente a las conflictividades presentes.

En este reconocimiento se evidencia la importancia del rol del maestro tanto como mediador, como aquel que abre escenarios de participación y legitima a Multipropaz desde los escenarios directivos. El papel de la maestra en su acompañamiento al proceso, ha permitido generar el soporte a los y las jóvenes que reconocen ampliamente la manera como ella los acogió y apoyó, ellos y ellas eligieron no persistir en situaciones peligrosas que les hubieran podido quitar la vida.

La persistencia (mediación) de la maestra a lo largo del proceso se basa no solo en el propio reconocimiento de su ser político, también en la voluntad de compartir todo aquello que pueda enriquecer el proceso educativo de los y las jóvenes teniendo presente que la educación va más allá de la capacitación en las diferentes áreas del conocimiento. Ella es consciente del lugar tan importante que tiene y ha tenido en el proceso tanto así que reconoce su rol diciendo:

Creo que mi papel ha sido, de mediadora, mediadora entre la institución y los jóvenes yo creo que en este tipo de procesos juveniles sobre todo cuando es al interior de una institución es vital el mediador, que haya un maestro que se la quiera jugar por esto, que haya un maestro que sea la voz de los jóvenes ante los directivos, los maestros, los padres, pero que también sea la voz de la institución y de todo con los jóvenes (...) (MP: E5) P5:2 (9:9)

Por otro lado, aparecen las nuevas mediaciones representadas en espacios de formación desde actividades atractivas para los y las jóvenes como los grupos de: baile, audiovisuales, emisora escolar, periódico mural, artes, ecología y posteriormente, el equipo denominado “resurgiendo” reconocido por ellos y ellas como el “brazo político” de Multipropaz. Cada uno de estos escenarios formativos ha contribuido en el gestionar la complejidad y la conflictividad de su territorio, o en otras palabras permiten hacer más comprensibles sus realidades y múltiples dinámicas sociales para responder mejor a las necesidades de las personas implicadas en el proceso.

Los escenarios formativos en la propuesta educativa de “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz” reconocidos como mediaciones, se convierten para los y las estudiantes en un espacio en el que se sienten identificados, escuchados, valorados y además en el que muchos jóvenes reconocen empezar a construir un proyecto de vida crítico y autónomo. El colegio es entonces un escenario que en palabras de ellos y ellas “le roba a la calle”, un espacio que promueve relaciones horizontales y por supuesto provoca el sentido de pertenencia ya que ellos y ellas son realmente partícipes de la construcción de su realidad por lo tanto procuran dar lo mejor que tienen.

Construcción de paz:

La paz entendida desde la perspectiva de Martínez en su propuesta de "Filosofía para hacer las paces", como una invitación a mirar lo que los seres humanos se hacen unos a otros y a la naturaleza, para pedir cuentas unos a otros sobre los horizontes normativos en los que se desea vivir. Una perspectiva de paz que acoge el enfoque de paz imperfecta, en palabras de Martínez "Así la paz referirá a aquellos procesos sociales donde se toman decisiones para regular los conflictos pacíficamente. "Imperfecta" aludiría al carácter inacabado de la paz que siempre estaría en proceso" (2001:206). Construir paz desde esta mirada se relaciona con las maneras y los saberes que tienen los seres humanos para hacer la paz o vivir en paz. Por lo anterior, es en la decisión y la acción humana desde donde todos los seres humanos aportan a la paz. Martínez dirá acogiendo la paz positiva que "en el marco conceptual de la paz positiva está ligado al trabajo positivo y activo que tiene que realizar el trabajador por la paz y que implica la construcción de la justicia, satisfacción de las necesidades básicas de identidad, seguridad, libertad, bienestar y desarrollo como potenciación de esas necesidades básicas de los seres humanos" (2001:212). Se acoge este marco desde el que se ha elegido leer esta categoría muy cercana a la experiencia de este colectivo.

Las propuestas de Multipropaz nacen en el marco del Programa Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz como una propuesta de educación para la paz desarrollada en ejercicios de socialización política que permiten a las personas desplegar sus subjetividades políticas en pro de construir culturas de paz. Siendo así, es necesario mencionar que esta propuesta educativa se produce en un contexto en el que aparece como dominante el discurso y accionar de la violencia; por lo que se legitiman formas de relación en las que el uso de capacidades y poderes se enfoca más en la fuerza destructiva. Por lo anterior, el reto de tejer a través de la educación para la paz otros mundos posibles, se genera mediante estrategias metodológicas y pedagógicas con las que se van dando las condiciones para la transformación de actitudes, imaginarios y valores favorables a la paz que por supuesto también implican el ejercicio de deconstrucción de la violencia.

Reconocer, que trabajar sobre sí mismos y cualificarse para ser mejores seres humanos es la puerta de entrada para construir y transformar su mundo, hace que los jóvenes empiecen a apreciar lo que han ganado al ser más autónomos, reflexivos y comprensivos con otros seres humanos. Esto muestra un primer nivel de movilización del sí mismo que los va llevando a movilizar a otros y a otras desde su convicción de que los seres humanos pueden ejercer el poder como posibilidad para hacer las paces. La movilización de otros y otras con los que se comparte la vida pasa por la superación del miedo y con ello el deseo de aparición del propio rostro y la propia voz que necesita construir con otros para transformar condiciones que están afectando la vida compartida y también requieren avivar el sentimiento de indignación que surge al saber que los otros, las otras y lo otro están siendo vulnerados o dañados.

En palabras de un joven sobre los escenarios de construcción de paz que transforman las subjetividades dejándolas comprometidas con dar al mundo aquello que han recibido:

Yo hago parte de Multipropaz para ayudar a cambiar el mundo, para crecer como persona, para ayudar a los que lo necesitan ayuda, para darle voz a las personas que no la tienen, para luchar por mi pueblo” (MP: T1) P 2:30 (39:39)

Las experiencias en construcción de paz recrean las condiciones necesarias para potenciar en los participantes lo mejor que tienen para construir su vida, decía un joven:

Quizá sin un proceso como Multipropaz mi vida hoy sería diferente pues el contexto en la comuna 20 ofrece alternativas muy distintas a las que escogí para mi vida, gracias a que con este proceso logre construir sin pensarlo un Proyecto de Vida. P4:5 (1:4344-2:526).

El poder desplegar su subjetividad política le permite a los y las jóvenes construir un proyecto de vida crítico y autónomo en el que reconocen a Multipropaz como un escenario de

mediación en el que se abren las posibilidades para construirse de otras maneras diferentes tal vez a las que ofrece un medio o un contexto que parece determinar cómo tendría que ser su vida, por ello esto es construir paz, ya que es un escenario en el que también se genera la consciencia de otras oportunidades, de satisfacer necesidades y generar calidad de vida.

La construcción de paz además acoge las nuevas concepciones acerca de la paz, es así que los y las jóvenes reconocen paces diversas gracias a la pluralidad de seres con los que comparten, una paz que se da en medio de los conflictos y por lo tanto los llama a reconocer cómo desde cada uno de ellos y ellas se puede empezar a transformar sus conflictividades. En sus territorios visibilizados más por la presencia de las conflictividades y violencias que las paces; los jóvenes recrean varias acciones en las que empiezan a generar rupturas significativas. Una de estas experiencias la construyen con el documental: "Siloé no es como lo pintan, es como lo estamos pintando"; esta acción tiene una relación directa con la construcción de culturas de paz. Los y las jóvenes hacen consciencia de cómo lo simbólico influye en los imaginarios que se hace la gente sobre qué es lo que sucede en Siloé, cómo se vive y cómo es su gente, así que ellos en respuesta a la película "Doctor Alemán", hacen una propuesta con un documental en el que muestran sus realidades a partir de imágenes y discursos alternativos a las violencias que se han mostrado como las dominantes en este sector. Es desde estas prácticas que los y las jóvenes proponen otros modelos culturales, aquellos que legitiman prácticas de vida desde las diferentes maneras de hacer las paces.

Lo que hacen con ese video es un ejercicio de deconstrucción de las violencias que se muestran desde los medios como la realidad dominante de esta comunidad, por ello intencionalmente focalizan todas las manifestaciones, expresiones, personajes y acciones que construyen paz en su comuna para que la gente tenga la oportunidad de reconocerse allí en sus potencialidades.

Empoderamiento Pacifista

El empoderamiento pacifista en el colectivo se relaciona inicialmente en cómo las personas a través de su autoreconocimiento van descubriendo en sí mismos todas las cualidades, habilidades, potencialidades y capacidades que tienen para transformar sus conflictos de manera pacífica; seguido a esto el empoderamiento está ligado a cómo desde sus acciones van impactando desde su ser individual a más personas contribuyendo a construir paz desde lo público y lo político.

El uso o ejercicio del poder desde las paces, implica entre otras el reconocimiento de capacidades que contribuyen en el desarrollo de las potencialidades de otros seres. En el caso de la maestra se puede dar cuenta de ello cuando dice:

Llevo once años y medio con Multipropaz desde que nace creo que yo he hecho muchas acciones políticas, creo que yo el solamente el hecho de cómo camino creo que ya es una acción política porque siempre es buscando con el bien cómo camino, por dónde voy a caminar para que otro junte su mano y se descubra, pero creo que de mis acciones políticas más relevantes es esta la de Multipropaz porque fue, es hacer ver a los jóvenes, visibilizar los jóvenes, no por sus problemáticas, no porque son pandilleros, sino hacer, visibilizar a los jóvenes desde sus talentos, desde sus posibilidades, visibilizar a los jóvenes desde sus proyectos de vida, que ellos se den cuenta también de que tienen unos proyectos de vida que valen la pena, creo que, y la acción política que hemos construido entre todos es darle alternativas a los otros jóvenes del colegio como referentes de que para uno ser reconocido no tiene que ser el malo del barrio, me parece que eso es una acción política que a veces no nos damos cuenta. (MP: T1) P1:39 (49:49).

El hecho de que en el colectivo se haya pasado de un proceso inicial de formación impartido por una organización distinta a la propia (Programa: Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz CINDE – Universidad de Manizales) y a partir de allí se llegara a crear la Fundación Multipropaz, que implica el reconocimiento de un Empoderamiento Pacifista pues en este colectivo existen innumerables experiencias, acciones, manifestaciones y expresiones de paz que se han venido empoderando y otras que por supuesto están susceptibles de ser empoderadas. En otras palabras, es un empoderamiento pacifista porque se ha venido ampliando a otras dimensiones.

Al apropiarse de su proyecto, reinventándolo cada vez que necesitaban, construyendo sus propias maneras de hacer; van nutriendo su empoderamiento pacifista que está tejido en su contexto histórico social, cultural y político que también es cambiante. Esto da cuenta de una paz en ejercicio que se va moviendo de acuerdo a las lecturas de la realidad, por ello los y las jóvenes se interesan tanto en hacer “diagnósticos”, ellos necesitan contactarse con lo que hay para desde allí empezar a construir imaginando mejores posibilidades para la gente.

Expansión de la experiencia como expansión del mundo.

Dado todo lo anterior, la reconstrucción de la experiencia del colectivo Multipropaz, desarrollada en el programa “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz” y ha logrado consolidarse como una experiencia de paz en medio de las conflictividades existentes en sus territorios; permitiendo el reconocimiento de las formas del sujeto que, en vínculo con el colectivo, se consolida como un actor capaz de expandir la experiencia de la Vida en su territorio, desde prácticas y mediaciones que favorecen la transformación de imaginarios sociales que reproducen prácticas de ocultamiento de las formas pacifistas de relación en las comunidades y que se entienden en esta perspectiva como formas fundamentales de mantenimiento de la vida colectiva. Es por esta razón que se afirma que el ejercicio de

reconocimiento de la Experiencia Pacifista, implica el nacimiento de nuevos horizontes, de nuevos mundos posibles.

Expansión de la Experiencia Política

La movilización en el colectivo de Multipropaz es ante todo una práctica que permite la experiencia del encuentro plural que marca, al estilo arendtiano, un nacimiento de posibilidades que rompen las naturalizaciones cotidianas de una vida dictada y determinada “desde afuera” y en particular por las diversas formas de las violencias.

La expansión implica el pedirse y “darse-cuentas” de lo que les pasa y, no solo, de lo que pasa en sus escenarios institucionales, familiares y barriales, haciendo de suyo estos lugares y haciéndolos sus territorios, en los que se configuran nuevos sentidos, relaciones y saberes que les permiten actuar de manera pacifista.

Es en este sentido que se ha propuesto como clave de lectura de las expresiones de sus movilizaciones, la *“expansión de la experiencia política”* que se despliega en las siguientes categorías.

Otras Prácticas de movilización en la acción política

Ampliación de los territorios de saber-poder

La expansión de la experiencia política es una categoría mediada por la ampliación de territorios de saber-poder que lanzan la subjetividad de los-as jóvenes en una necesaria y permanente búsqueda de nuevos y más "profundos" horizontes de sentido de la vida.

A mí me ha ayudado mucho porque he aprendido muchas cosas nuevas, lo de ecología lo de emisora, he aprendido a expresarme muy bien y pues me gustaría que esto siguiera más a fondo, que fuera más allá para así seguir con el proyecto y seguir aprendiendo cada día más. (MP-P1:40)

Así, los jóvenes encuentran en estos territorios las posibilidades de construcción y despliegue de sus subjetividades, pues en allí se encuentran y se distancian de la norma social que pretende subjetivarlos de manera hegemónica y totalizante.

Ampliación de vínculos políticos

La expansión de la experiencia implica la construcción de vínculos con otros actores por fuera de la institución y de las redes de relaciones próximas para hallar mecanismos de comprensión de las situaciones en medio de las cuales se encuentran; es decir, la movilización en los colectivos de acción política desde la paz y la no violencia, emerge en la movilización del conocimiento, de la acción con otros y en la expansión de sus "mundos instituidos".

[...] nosotros [Resurgiendo] somos el brazo político de Multipropaz la institución, estamos conformados por varios estudiantes de aquí de la institución y de fuera de la institución con apoyo e identidad estudiantil de la Universidad del Valle. [...] estudiamos procesos o algunas problemáticas que se tengan en Colombia,

políticas [...] tenemos un librito que nos lleva unos pasos no? Y que en ese libro va primero por la política, después sigue justicia, educación y después y pues hemos ido estudiando una parte de eso de cómo ha sido la política, la justicia y todo eso [...] (MP-P1:50)

El ejercicio de ampliación de los conocimientos desde el estudio de temas que consideran fundamentales para comprender las situaciones vividas, los lanza al despliegue de su aparición ante otros, con argumentos y claridades que les permiten “explicar” el mundo a otros.

[...] nos hemos ido envolviendo para así podernos expresar mucho mejor ante la gente y poderles explicar [...] eso es como estudiar una parte de la historia de Colombia haciendo un énfasis bien profundo entre eso y así poder sacar conclusiones de eso y poderlos explicar a todo el mundo. (MP-P1:50)

Conocer, comprender e interactuar, le permite a los jóvenes un ejercicio de la “expansión del mundo” es decir, de favorecer no solo para ellos mismos la ampliación del mundo conocido y experimentado, sino además favorecer el que otros puedan conocer y comprender nuevas posibilidades, en un ejercicio de ampliación de los horizontes de sentido del mundo.

[...] cuando uno sueña en solitario es solo un sueño pero cuando muchos soñamos juntos es el comienzo de una nueva realidad, a mí me parece que eso es lo que más define la paz o la guerra. (MP-P1:86)

En este ejercicio de “conocimiento” aparecen las posibilidades de la expansión del mundo, como ejercicio de posibilidad de la pluralidad, de la autonomía y de la conciencia crítica como prácticas de subjetivación que permiten “*ficcionar el mundo*” acotado por las prácticas hegemónicas, que al colonizar el sujeto, agotan sus posibilidades de expansión.

[Nos ha pasado] dejamos de soñar y sueña uno por allá y otro, pero no nos juntamos con otros para soñar, para hacer realidades, nosotros lo que hicimos

con Multipropaz es que estamos convirtiendo, convertimos un sueño de que los jóvenes podían hablar, en una realidad. (MP-P1:87)

En este sentido, *la expansión de la experiencia política* se permite en el ejercicio de la *ficción* de los mundos, sus verdades y realidades. Solo imaginando otras realidades, es posible el ejercicio de la expansión de la experiencia política y al mismo tiempo, en esta, se despliegan prácticas de subjetivación como formas de acción política.

Transformaciones en las concepciones y las prácticas de paz y noviolencia

Como expresión de la expansión de las subjetividades de los y las jóvenes encontramos, en las miradas de ellos y ellas, que conceptos como paz y noviolencia se han ampliado y se reconocen ahora como ideas que representan la acción y la movilización como base de su acción política, desanclando la idea de una paz mítica y mística que viene de afuera.

[...] para mí la paz es activa donde yo soy un miembro que tengo palabra, tengo voz, donde yo puedo hablar, expresarme ¿cierto? para mí esa es como la paz, donde me puedo mover, donde me puedo proyectar [...] la paz pensada como para santos a mi esa paz no, así no la pienso yo, yo pienso una paz precisamente activa, una paz que donde yo me muevo, pienso, opino, digo lo que, con respeto digo lo que tales cosas, esa para mí es la paz, yo la pienso así (MP-P1:84)

Motivaciones de permanencia: persistencias, resistencias y re-existencias.

La participación en el colectivo, ha permitido como ejercicio de expansión de la experiencia, la propia movilización de los y las jóvenes que en esta participan. El escenario de ficción del mundo, configurado al interior del colectivo les ha permitido a los jóvenes su re-existencia

desde posibilidades des-instituidas en sus contextos, ante lo cual reconocen su propia movilización para ser testigos de sus propias movilizaciones.

¿Yo por qué persisto? Porque Multipropaz me ha enseñado muchas cosas, a través de Multipropaz he cambiado, yo creo que [la profesora] me conocía (risas) es testigo de lo que yo era antes a como soy ahora. (MP-P1:101)

Permanecer en el colectivo implica no solo la propia referencia, sino las posibilidades que este permite a los otros. La apuesta del colectivo está en seguir siendo un lugar para persistir en las subjetivaciones posibles que rompen subjetividades pre-concebidas e instauradas en los y las jóvenes por los contextos habitados.

[...] cada vez que estoy en la crisis más tenaz y ya digo me voy a ir, ya, no, no más, eso no, llega un joven, el que menos pienso, y me dice algo, entonces ese algo es por ejemplo: profe quiero una universidad o profe mire, aquí estoy profe. Una vez estaba desprevenido en una fiesta y alguien dijo, si no fuera por esa profesora que usted ve allá, [...] más de uno estaríamos muertos. (MP-P1:102)

Saberse actor de un espacio donde la vida puede aparecer y derrocar a la muerte se consolida como una de las principales motivaciones de permanencia al colectivo. En este sentido, lo que se moviliza es la Vida misma, la posibilidad de resistirse y re-existir.

El pelao vuelve a dibujar, y vuelve y lidera el proceso y entonces por ejemplo eso le dice a uno, es que Multipropaz es vida, es vida así estén aburridos, ellos cuando vienen ¡ay sí que no sé qué! por todos esos golpes que le han dado, a veces también se desmotivan y como que quisieran, pero también es esa alegría, no se dejan desfallecer-y a mí eso me conmueve y eso me hace insistir. (MP-P1:103)

Reconocimiento

yo quiero bailar porque yo me quiero reconocer y empiezan a encontrar ese reconocimiento de ellos mismos por medio de algo tan bonito que es la salsa, entonces empiezan a darse cuenta que tienen una habilidad en los pies espectacular, que el otro sirve para dar la vuelta, que mirá, no sé, es una cosa maravillosa porque es el auto-reconocimiento [...] por ejemplo uno de los chicos de salsa decía, yo estoy en salsa no solo porque yo sé bailar, yo estoy en salsa en Multipropaz porque aquí los chicos no solo vienen a aprender a bailar sino a aprender a trabajar con el otro, aprender a mirar que el otro tiene cosas que a mí me sirven mucho y que yo le puedo aportar (MP-P6:36)

Los jóvenes del colectivo se reconocen desde las potencias, reconocen a un otro como esencial a su lado para moverse con esos otros desde la diferencia. Expanden su experiencia al ampliar la mirada del otro, al ampliar lo que saben de sí mismos, de lo que son capaces, se abren al mundo expandiéndose desde el baile. Lanzándose a lo desconocido desde el cuerpo. En el baile hay rupturas de las lógicas que limitan el encuentro con el otro, y favorecen la posibilidad del ver al otro con amor, en posibilidad de construir, de bailar, de *ficcionar* con el cuerpo y expandir-se con el otro.

Desde las políticas a las poéticas del otro.

Experiencias lúdico-estéticas y afectivas

[...] cuando uno sueña en solitario es solo un sueño, pero cuando muchos soñamos juntos es el comienzo de una nueva realidad [...] Dejamos de soñar y sueña uno por allá y otro, pero no nos juntamos con otros para soñar para hacer realidades, nosotros lo que hicimos con Multipropaz es que estamos convirtiendo, convertimos un sueño de que los jóvenes podían hablar, en una realidad (MP-P1: 174:176)

Siendo el colectivo un ejercicio centrado en la posibilidad del encuentro, no son las razones políticas y la palabra pública en el espacio de la polis y del ágora local el lugar de la construcción. Por el contrario, son los sueños compartidos y la posibilidad del vínculo "entre soñadores" lo que les permite hacer de su experiencia un ejercicio de ampliación del mundo y superación de las prácticas modernas de individualización en la ruptura del colectivo.

Poder hablar entre todos y decir lo que yo pensaba sin que importara que dices y colocando cuidado, entonces eso me gustó bastante (PM-P1:567:569)

La re-existencia parte del sueño, de la esperanza siempre colectiva. El lugar de la emergencia es el territorio de posibilidad, de aparición y no de ocultamiento. El lugar del nacimiento de los sueños colectivos se hace experiencia en tanto es allí donde se gesta lo que es más que uno y los hace plurales, colectivos.

Para mostrar que es posible lograr sueños, para aportar al cambio, para alimentar mi proyecto de vida (MP-P2:49)

Hacerse con el otro en un proyecto colectivo se provoca en la amistad, en el otro en el que se encuentra la confianza para entrar en relación que desde el afecto permite la emergencia de lo particular de lo propio y por lo tanto la aparición ante el otro es una aparición pública. De esta manera, la aparición ante los otros es una aparición desde la *pasión* que los hace auténticos en la emergencia pública de sus sueños hechos palabra en el colectivo.

Yo estoy hace un año y medio aquí en Multipropaz y fue por mi amiga, más que todo, [por] que ellas estaban aquí y por [la compañera] que más que todo me influyó bastante, me quise meter pero por lo artístico, para pintar murales y eso, después fui a reunión de Resurgiendo (MP-P1:567)

La experiencia en Multipropaz permite el reconocimiento de dimensiones que en otros escenarios no pueden desplegarse. Por eso es que en Multipropaz la experiencia del mundo se amplía en múltiples dimensiones.

El joven hace lo que quiere y nosotros qué hacemos, aprovechamos lo que quiere para darle la otra formación (MP-P5:121-123)

En este sentido, el colectivo favorece la expansión de la experiencias desde la dimensión lúdica/estética, a manera del juego para ampliar la posibilidad y no restar ni romper sino como nuevas apariciones de lo que les pasa, de *la experiencia del otro*.

Cuando les ponía la música ellos empezaban como cada uno, empezábamos a bailar por nuestro ladito; de repente terminamos juntos y entonces ya no era: "yo no bailo contigo" sino vení vení bailemos y entonces se inventaban un nuevo paso, se inventaban no sé qué y es muy chévere porque ellos se empiezan a apropiarse de los pasos y entonces ellos mismos empezaron a hacer sus propias coreografías así digamos nunca me hubiera hablado con la otra persona pero mirá que la otra persona está diciendo algo que es muy bueno, vení, construyendo algo con el otro, eso es muy chévere porque ya se perdió como el yo por acá y tú por allá, sino juntémonos y realmente es muy chévere porque con esa diversidad, uno se da cuenta que construyen unas cosas tan bonitas (MP-P6:40)

En Multipropaz he encontrado como una nueva familia, en Multipropaz me siento como un hermano más, en Multipropaz se siente el compañerismo, la amistad y el sentimiento. Por eso pertenezco a Multipropaz, porque en Multipropaz siento una familia masiva. (MP-P2:132)

Amor por el mundo

[...] todas las personas estamos involucradas allí, pues hay algo que yo no sé explicar qué es lo que lo hace a uno estar ahí ya? Es algo de adentro como, no sé, es el amor y la forma como las personas se sienten allí, si? desde el más niño hasta, ellos lo han expresado, hasta el más adulto. (MP-P1:61)

El ejercicio de actuar con otros “es algo de adentro” que se configura en las relaciones próximas y que despliegan una suerte de voluntad basada en la posibilidad de que cada quien es “causa de sí mismo” y actúa en coherencia con ello, lo que les permite afianzar su libertad como virtud para estar con otros y permite desplegarse y entregarse a otros en acciones que favorezcan sus territorios.

“creo que tengo mucho para ofrecerle al mundo y mediante este proyecto lo puedo llevar a cabo, quiero aprender y qué mejor que con personas autónomas”
(MP-P2:33)

Proyecto de vida crítico y autónomo

Lo que ha cambiado en mi vida Multipropaz, desde que entré multipropaz me ha ayudado a centrarme más en mis cosas, en mi vida, en mi futuro, me ha ayudado con mis actitudes y talentos a pulirlos más, me ha ayudado con la sociedad. Pude ser más social con el mundo, me enseña a desenvolverme más. (MP-P2:132)

El poder desplegar su subjetividad política les ha permitido construir un proyecto de vida crítico y autónomo en el que se reconoce a Multipropaz como escenario de Mediación en el que se abren las posibilidades para construirse de otras muchas maneras diferentes a las que ofrece un contexto violento que parece determinar cómo tendría que ser su proyecto de vida, por ello Multipropaz es un escenario en el que también se genera la consciencia de otras oportunidades, de satisfacer necesidades y generar calidad de vida.

En el colegio digamos que hubo una época donde llegaban los chicos a 11° y entonces todos ya sabían: yo voy a ser o policía o voy a ser auxiliar de enfermera, o sea no estoy diciendo que eso es malo, pero digamos que ese era el único

pensamiento que tenían los chicos en el colegio y uno veía que ellos salían y había gente con un talento impresionante y uno decía tan chévere poder ser como esa persona también pero uno luego los veía dos años después y seguían ahí, o sea siempre tenían como yo voy a salir a tener un hijo, a ser auxiliar de enfermera y ya, entonces luego empezamos a ver cómo los chicos [...] empiezan a decir no, yo quiero ser doctor, yo quiero ser productora de cine, que era algo que en el colegio como que ni por lo más loco se podían imaginar y decían yo voy a ser fotógrafo y otros no pero es que yo voy a ser arquitecto y lo chévere era darse cuenta que salían del colegio y no se quedaba en el [...] entonces en otra de las cosas que ha ayudado Multipropaz es también a cambiar ese pensamiento que tenían los chicos (MP-P6:24).

Una transformación común está asociada a ampliar la perspectiva del mundo, el proyecto de vida, reconocer posibilidad de soñar con otras alternativas. Esta es una condición necesaria para romper imaginarios vinculados con las violencias y re-construir sus maneras de entender y actuar desde la paz y la no violencia y ampliar los horizontes.

Bueno, pienso que uno empieza a crecer como persona ¿no? Y a ser más consciente a hacer más análisis de la vida, pues en el entorno en que vivimos se ve mucha violencia, se ve la drogadicción pero es también la oportunidad de uno ser autónomo y decir eso no es lo mío, eso no es lo que yo quiero, si me entiende? (MP-P7:30)

El actuar pacíficamente implica la consciencia crítica y autónoma de sus realidades, para hacerse responsable de sus posibilidades que superan los límites establecidos por la violencia y que pretende reproducir los circuitos en los que se involucran los y las jóvenes.

Re-teorización. Vuelta a la categorización de la Expansión de la Experiencia pacifista

Como se anunció inicialmente, se pretende volver sobre las categorías que permitan en diálogo con las expresiones narrativas de los participantes, un ejercicio de *comprensión* que aporte sentidos a futuras investigaciones en el tema.

La experiencia pacifista como apertura de los mundos políticos, eróticos y poéticos

El ejercicio de apertura del mundo es un ejercicio de expansión del mundo conocido. Durante muchos años los jóvenes del colectivo Multipropaz se han movido en mundos construidos en los marcos de las violencias, lo que ha hecho que sus territorios estén enmarcados sobre estas bases, a tal punto que se afirma que las generaciones actuales no han vivido un solo día de paz en Colombia. Sin embargo, el ejercicio de expansión desde su participación lo entendemos como acción política en tanto ellos han logrado “imaginar” y “nacer” mundos que rompen las fronteras del mundo dado “comúnmente” (el mundo común) y encuentran en el juntarse con otros, en la imaginación colectiva, las maneras para expandir las posibilidades de sus mundos, y encontrar en las expresiones del reconocimiento, la desmilitarización, la objeción por conciencia, la subjetivación, la amistad, opciones para tejer movilizaciones hacia nuevas posibilidades de vida, como expansiones de la vida.

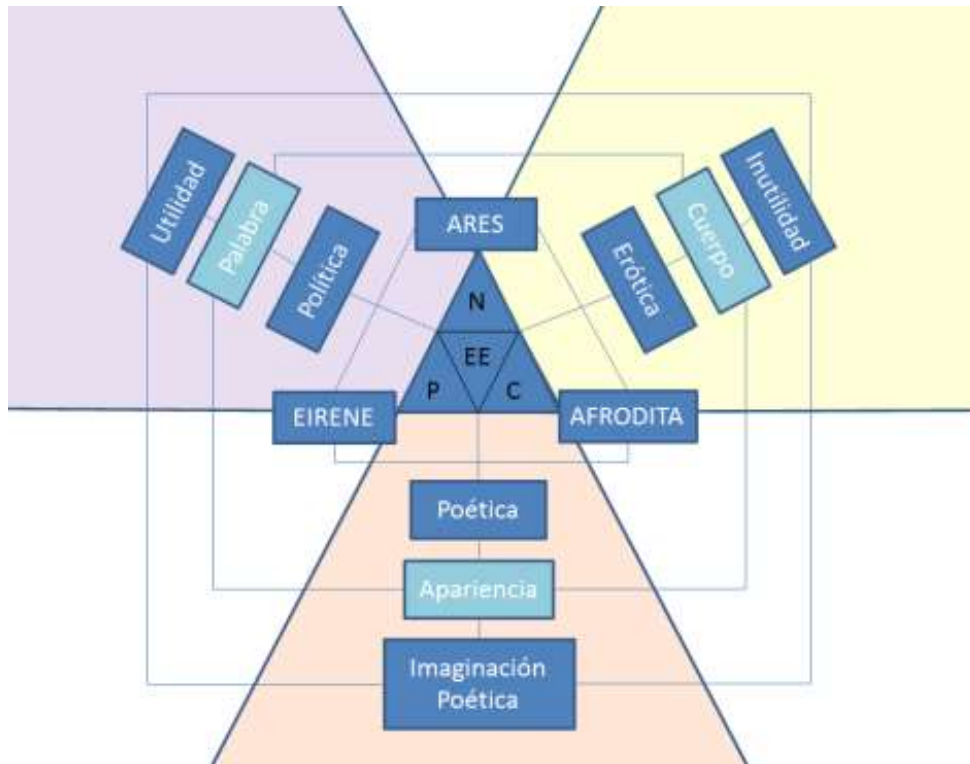
Si se entienden sus acciones como movilizaciones pacifistas en tanto ampliaciones de los mundos marcados por las violencias, entonces podemos entender a estas últimas como “contracciones” de la vida, marcadas por expresiones de ocultamiento, homogenizaciones, estigmatizaciones, colonizaciones, etc.

Para este análisis en el que se quieren entender las formas de paces imperfectas como expansión de la vida y las violencias como sus contracciones, recurriremos a la herramienta analítica propuesta por J. Galtung (1998) bajo la figura del “triángulo de las violencias y de la paz”. En esta perspectiva y como se ha trabajado conceptual y metodológicamente en capítulos anteriores, no se entienden la paz y la violencia como contrarios, sino más bien

como continuidades, por lo que no interesa definir una y otra, sino encontrar en sus tensiones, las posibilidades de movilización del mundo, de transformación y acción fundacional de alternativas para el habitar sus territorios, haciendo de este habitar un ejercicio de experiencia expandida.

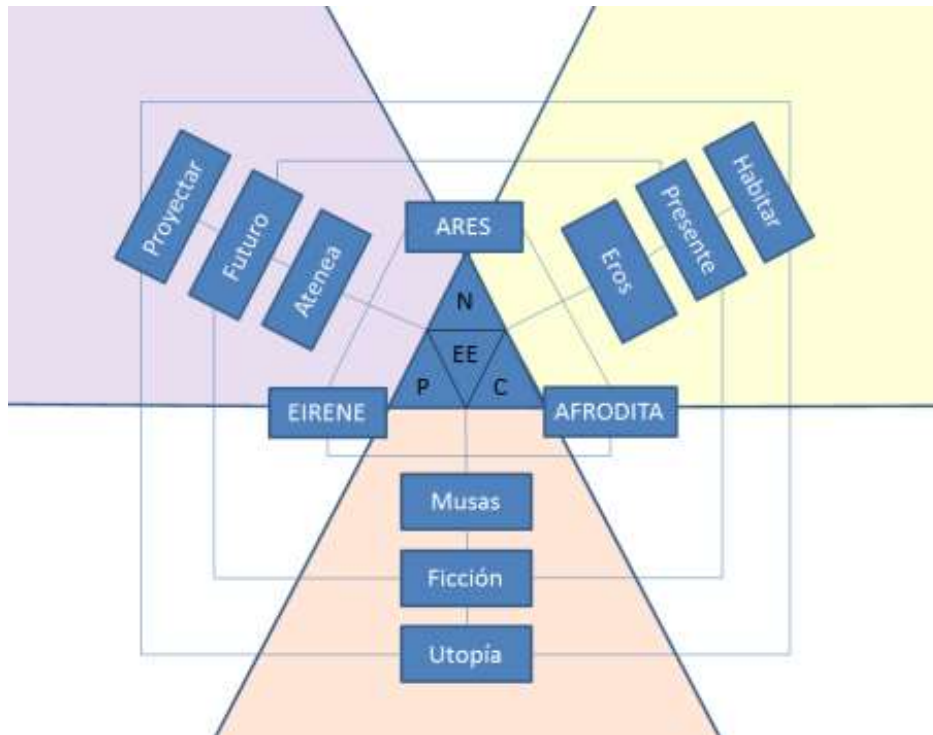
Para este ejercicio, además, se ha recurrido a figuras mitológicas que representan poéticamente tanto las herramientas conceptuales propuestas por J. Galtung, así como las emergencias, los nacimientos en la comprensión de estas tensiones.

La posibilidad de participación en experiencias pacifistas como la de Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz, ha permitido a los jóvenes expandir su experiencia pacifista. Así, entre la paz negativa y la paz positiva definidas por Galtung, ha sido posible comprender la emergencia de una forma de paz que es sobre la que el Proyecto se ha construido fundamentalmente, la idea de una paz política emerge como posibilidad para entrar en relación con el mundo y fundar nuevas posibilidades de éste. Esta experiencia de la paz política está mediada fundamentalmente por la palabra, la razón, la utilidad al proyectar aquello para lo que se hace y fundamentalmente acontece en el mundo de la polis, de lo público.



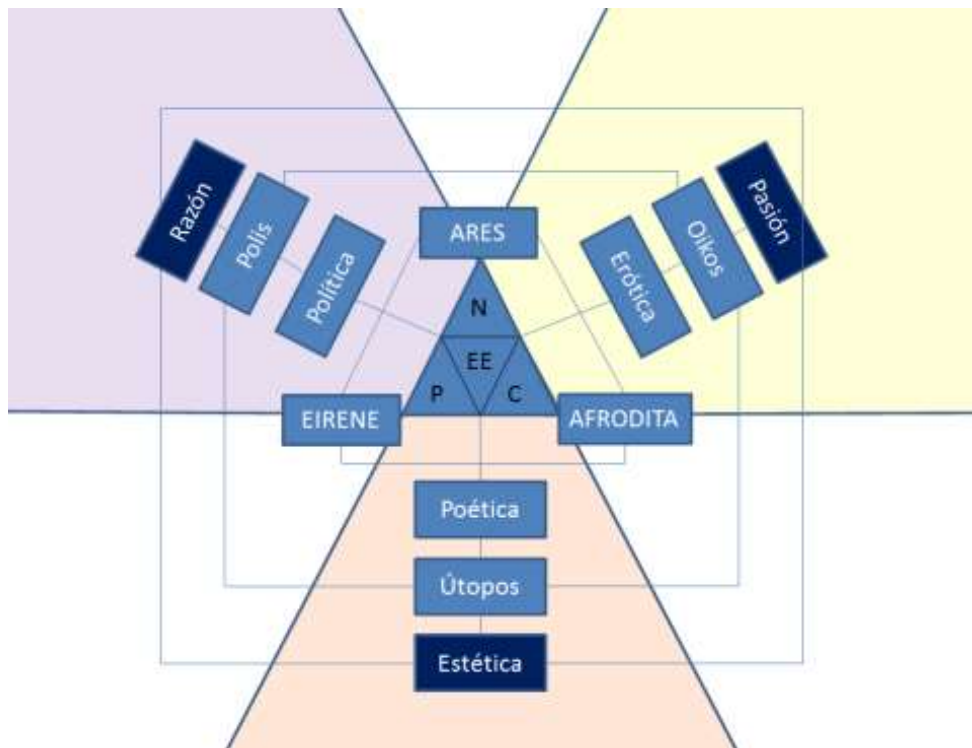
Elaboración propia

La segunda expansión de la experiencia pacifista que se reconoce es aquella que emerge de la relación entre la paz negativa y la paz cultural. Esta relación está determinada por la erótica, en la que el cuerpo (desnudo) pone la relación con los otros en un campo de la inutilidad, del ocio y del habitar en presente y acontece en la pasión desatada en el espacio íntimo, del iokos, donde el cuerpo puede aparecer desnudo ante los otros.



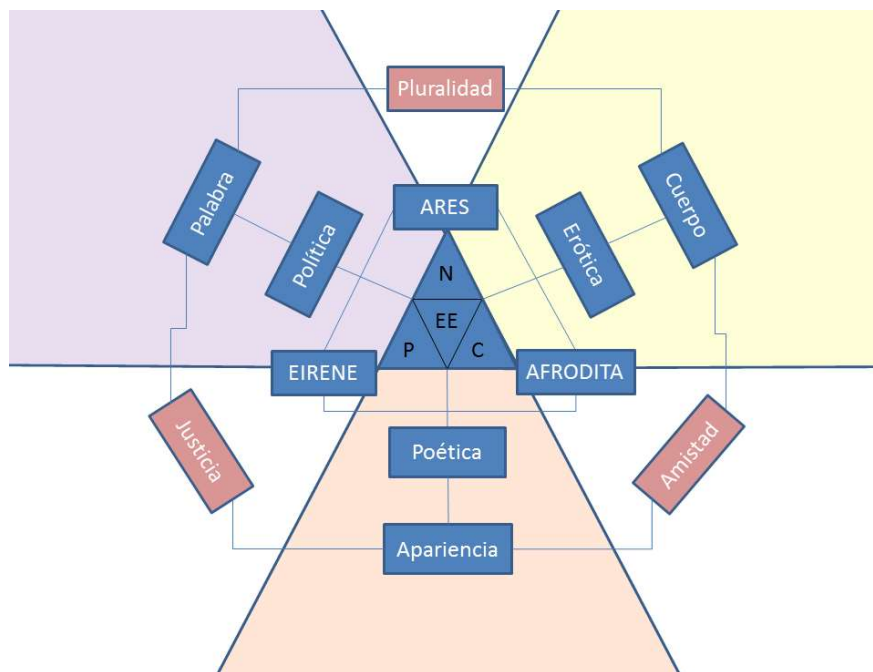
Elaboración propia

La tercera emergencia a reconocer es la de la poética, emergente entre la paz cultural y la paz positiva. La poética como ejercicio de la ficción del mundo capaz de poner en relación la utopía como posibilidad, como puente que permite el tránsito entre las pasiones y las razones, entre las políticas y las eróticas, entre la polis y el oikos. En este sentido la paz poética se ubica en el lugar del útopos, del (no)lugar donde la perspectiva es la estética como punto de inflexión del acontecimiento pacifista.



Elaboración propia

Virtudes: La justicia, la amistad y la pluralidad. Expresiones de la experiencia pacifista



Elaboración propia

La virtuosidad es la capacidad de hacer interpretaciones de la vida haciendo de esta, una obra de arte. En la antigüedad las virtudes se definían en la Justicia y la Amistad, la primera entendida como equilibrio, armonía y reciprocidad, las cuales describían el carácter y la impronta de las acciones que tienden al fin del horizonte común, al bien común que no estaba dado más que por la felicidad.

Esta forma de justicia valida dos de sus expresiones como posibilidades para alcanzar la felicidad; por un lado el principio del agonismo, como condición propia del universo en tanto todo se crea y recrea en un constante movimiento entre las fuerzas, sin que con ello se pretenda la prevalencia absoluta de una sobre la otra. La segunda forma de la justicia para alcanzar la felicidad es el reconocimiento de la igualdad; siguiendo la idea anterior, en la que se reconoce la contradicción como generadora de movimiento, es necesario entonces validar

la propuesta de la igualdad en la diferencia. De esta manera lo distinto no aparece como contradicción, sino como complemento obligado.

Es posible entonces reconocer un carácter de la justicia que no pasa por el mundo de las leyes, sino más bien por un mundo de la ética. De esta manera es posible entonces reconocer que la justicia tiene como fin último, el nacimiento de la felicidad entre los miembros de una comunidad.

Siguiendo esta idea, la paz podría ser entendida como la capacidad para acontecer en la felicidad de la comunidad como *praxis* que se realiza en su propio acontecer y que implica su propia causa, sin que ninguna causa ajena lo impida. Es decir, la paz es causa de sí misma.

La segunda virtud, la amistad, se puede reconocer en tres escenarios: ser amigo de sí mismo, amigo de otros y amigo de los parientes. La primera es la más compleja, pues exige un descentramiento de lo que se cree ser, y se propone como ejercicio de la coherencia entre las razones y las pasiones, las consecuencias para saber y hacer; y finalmente, la soledad como escenario para encontrarse y valorar lo que se es, sin el ruido ensordecedor y abrumador del afuera.

Este ejercicio de la amistad consigo mismo (*filautía*), permite a la persona un ejercicio de libertad, al alcanzar la capacidad para "ser causa de sí mismo"; es decir, la posibilidad de que el sujeto mismo ponga límites a las acciones, es decir, el fundamento de la ética.

Por otro lado, la amistad con los otros se reconoce en: la convivencia, el placer, la utilidad y la bondad. La amistad lograda en la convivencia permite a los seres humanos ser amigo de otros, la amistad por placer y utilidad permiten la construcción de amistades contingentes y efímeras, mientras que la amistad por bondad nos permitirá hablar de una "amistad política" en tanto deseo de vida-buena sobre el otro que garantiza su permanencia y por lo tanto la idea de una comunidad política. La amistad bondadosa se rige por su carácter de reciprocidad necesario en la comunidad política de permanencia.

Estas virtudes de la justicia y la amistad se corresponden, como se presentó en el apartado de la educación para la paz, con los mismos principios de la no-violencia como fundamentos de una acción que permite la construcción de vínculos basados en la libertad que solo el "conócete a ti mismo" permite al sujeto hacerse conciencia y experiencia.

Erótica como afirmación de la vida.

Teniendo en cuenta la idea de Bataille (1971) de que el *"erotismo equivale a afirmar la vida incluso hasta la muerte"* es necesario comprender que la idea de la vida, aquí será entendida como continuidad del ser, en la que la muerte no es sino una confirmación de la vida, en la que la vida se expande y contrae permanentemente.

La aprobación de la vida, acontece cuando el hombre abre la puerta que posibilita el erotismo, pues este entra en el pasaje de lo desconocido en el que los participantes se la juegan todo. Construyendo, por un instante, un espacio soberano donde el azaroso juego de mantenerse en la obra de la muerte que rompe a cada momento el ser cerrado, significa poner a prueba toda voluntad o fuerza de querer siempre más. (Bataille citado por Pérez, 2015:128)

El evento erótico como afirmación de la vida, lleva a lo desconocido, y allí el conocimiento y la razón son desplazados por el gusto y el desborde de la existencia (de lo existente) y lo desconocido se abre a partir del desplazamiento de la seguridad que brinda la razón al hombre.

El erotismo pertenece al instante, pues es sólo en los breves momentos que el hombre tiene un sentimiento de continuidad con la vida, en el azar maravilloso, expresión que usa Bataille para hablar de la violencia en el vaivén del deseo. El erotismo es entonces un síntoma que amenaza a cada instante con restarle valor a un mundo fundado en la utilidad y el trabajo. (Pérez, 2015: 128-129)

En este sentido, se hace una "burla" (un esquivar) al mundo de los proyectos, un mundo fundado en la promesa del futuro y olvidado del habitar cotidiano, en el que la idea del ocio y del vagabundo son mofas del proyecto de la razón y por lo tanto son inaceptados socialmente.

El erotismo se concibe como la puerta de entrada a lo desconocido, lugar en el cual el hombre se arriesga experimentando eventos accidentales que renuevan la vida misma. (Pérez, 2015:129)

El erotismo al centrarse en el presente y superar el futuro/proyecto, suprime la violencia del deseo que acontece en la necesidad del futuro; su papel es arrojarnos a un deseo del otro, del encuentro y la permanencia en común. En el momento erótico se debate el hombre entre lo habitual y lo desconocido, allí la razón no alcanza a asistir, porque esta está puesta en el mundo por-venir y no en el presente cotidiano.

La búsqueda psicológica que entraña el erotismo es una respuesta que expresa la necesidad profunda de comunicarse con la vida no aislada, no separada. Esto implica un desgarramiento violento de su ser, de sus propios límites enraizados en su individualidad, ponerse fuera de sí en la aventura de amar a otro. Es por eso que el erotismo es la exigencia de la muerte del individuo en la disolución de su ser discontinuo, es necesario que perezca en la experiencia amorosa, para acceder a un sentimiento en la fusión con el otro, participando por breves instantes del todo de la vida. (Pérez, 2015:130-131)

Ares, al despojarse de lo que es, de su armadura y sus armas que lo representan, se encuentra en un presente que lo distancia del futuro de lo que debe ser, en su desnudez erótica.

La desnudez erótica pone en cuestión la racionalidad humana, mediante su fuerza desgarradora en el instante decisivo en que dos seres se aman profundamente. Ocurre un franqueamiento de los límites de la razón, a partir del despojamiento [...]

de un intento por comunicarse con la unidad perdida [en el individuo]. La desnudez del erotismo implica no solo perder las ropas sino desplazar toda condición de utilidad. (Pérez, 2015:131)

La pregunta por la utilidad de la desnudez en la erótica ¿para qué (útilmente) nos desnudamos? Se puede resolver al diferenciar la erótica de la sexualidad. En la primera la desnudez se alcanza solo para el momento del placer, en la segunda se proyecta el futuro, el porvenir.

Al despojarnos nos hacemos vulnerables, nos abrimos a lo contingente, a lo común y no a la defensa de lo único abierto a “ser destruido”, derrotado en su proyecto individual y susceptible de encontrarse – en continuidad – con otra posibilidad; a expandir su experiencia con otros, al hacerse común (en comunidad). A esto podríamos llamarlo un “desgarramiento de sí”.

Es la comunicación la que permite que las existencias aisladas sean anuladas [...] al arrojarlas fuera de la integridad de la razón para comunicarse con el dato natural. (Pérez, 2015:132)

En este sentido ¿podríamos reconocer en la poética el puente que comunica (pone en común) las continuidades y discontinuidades entre la política y la erótica? La poética como ficción entre la política y la erótica, en un no-lugar (útopos- οὐτόπος) como ampliación de la vida en acción. La ficción en la acción política en el sujeto (político) y en este sentido como experiencia, como ejercicio de comprensión de lo que nos pasa, de las fisuras y aperturas, de los nacimientos al mundo en el sentido anrendtiano.

La experiencia interior es ese instante del gesto en el que el hombre se pone en tela de juicio, es decir, donde el hombre creado por el trabajo y la razón flaquea en una búsqueda a lo desconocido, en la amenaza de una experiencia que acecha con destruirlo todo; con reírse de todo, hurtando la humanidad de sus valores

establecidos [...] La experiencia interior es la experiencia del no-saber (Pérez, 2015:133)

Siendo la erótica la destrucción de la humanidad (en el sentido del trabajo y la razón), es la poética la que pone el horizonte – utópico – para ficcionar el mundo y crear nuevas posibilidades, dispone de los nacimientos de nuevos mundos, de nuevas experiencias que se expanden con esos nuevos mundos.

Erótica	Deconstruye	Desfallecer de sí	Desmesura	Inmanencia
Poética	Ficciona	Nacimiento de sí	Fundación	Permanencia
Política	Construye	Permanecer de nos	Control	Trascendencia

El abrazo entre dos cuerpos disuelve por un instante la individualidad de los seres y funda, también en un instante, el entre-nos, la emergencia, el nacimiento del sujeto en el que se disuelve el individuo.

Es en este sentido que la muerte erótica no separa, sino que por el contrario une, permite el encuentro con el otro.

La experiencia es un hecho de tradición, tanto en la vida privada como en la colectiva. La experiencia no consiste principalmente en acontecimientos fijados con exactitud en el recuerdo, sino más bien en datos acumulados a menudo en forma inconsciente, que afluyen a la memoria (Benjamin, W. en Moreno, 2015:105)

La experiencia es fuente de la construcción del sujeto y la ruptura de la individualidad, por lo tanto de la construcción relacional del mundo, y a esta “tarea” debe asistir la educación, en particular la educación para la paz.

La expansión de la experiencia no se alcanza en la inmediatez de la erótica, ni en la prolongación del futuro en la política, ni olvidando la acción poética que ficciona los mundos posibles; más bien, la expansión de la experiencia se logra en la emergencia de todas estas en un *continuum*.

El mundo común es el correlato de prácticas (*praxis y poiesis*) que lo sacan a la luz, que es aquí, el horizonte de la apariencia y se construye como el espacio pre-político en Arendt. (Sorrentino, 2009:21)

La poética es el *horizonte de la apariencia* en el espacio pre-publico, en tanto útopos en el que las apariencias no absolutas permiten imaginar otro mundo posible, en ficción del mundo público. La poética permite la utopía, el umbral entre la política como lugar público (de las apariciones a la luz) y el mundo de la erótica, en tanto lugar de lo íntimo y lo particular, de las oscuridades.

La poética permite “convivir con el natural miedo de lo oscuro, como aquello que todavía no es apreciable, impidiendo que este se convierta en terror” (Sorrentino, 2009:23) contrario a lo que sucede en el ámbito de la metafísica en el que se espera que todo aparezca. Por ello, la poética nos permite movernos entre la obsesión totalitaria de verlo todo, de iluminar lo oscuro, y el miedo a los monstruos que habitan en la oscuridad, ficcionando en la construcción del horizonte de la apariencia, de la utopía. Si todo fuera público (luz) no habría acción posible, igualmente si no existieran espacios comunes-públicos.

El amor por el mundo se caracteriza por el difícil y siempre precario equilibrio entre la gratitud por aquello que es meramente dado y la capacidad de innovación, y al mismo tiempo de crítica y transformación de lo existente (Sorrentino, 2009:28).

Amengual (2007) trabaja en Kant el concepto de experiencia como ejercicio constitutivo del sujeto

La experiencia como constitutivo, como elemento o proceso constituyente del sujeto [y como] conjunto de condiciones de posibilidad para la apertura al mundo y la realización de nuevas experiencias. En la medida en que el entendimiento humano haya de ser fuente de algún tipo de certeza que vaya más allá de la mera auto-conciencia, debe apuntar a algo que no sea él mismo, ese algo en relación con

lo cual se puede plantear la cuestión de la certeza como objetividad que rebasa los límites del cogito, recibe el nombre de experiencia (Amengual, 2007:6)

En el marco del empirismo, la experiencia se interpreta como el punto de partida del proceso cognoscitivo y como su contenido. Mientras que para Kant, la experiencia aparece como el resultado, como producto de la actividad cognoscitiva, en la que necesariamente interviene como soporte todo el conjunto de condiciones interpuestas por la subjetividad humana.

En este sentido es posible afirmar que la experiencia es una percepción comprendida y producto de la cognición y por los procesos emotivos que marcan de manera diferenciada la posición del sujeto frente al mundo habitado.

La experiencia trascendental del si-mismo es el a priori propio de la experiencia en general, por eso primero pasa por el sujeto en el ejercicio de "conócete a ti mismo".

Este conocerse así mismo emerge como conciencia en la que las percepciones de "*lo que pasa*", se contiene en experiencia y en conocimiento, por lo que en la experiencia las categorías son condiciones de posibilidad de la misma comprensión, lo que permite la unificación de las percepciones en una suerte de conciencia trascendental. De esta manera, la experiencia de lo que pasa se hace conciencia de "*lo que nos pasó*".

En este sentido, las categorías no son más que la síntesis realizada en una conciencia empírica generalizada y por ello trascendental posible de hacerse conmensurable por otros.

[En Hegel] experiencia es, la sustitución de una falsa o incompleta o imperfecta convicción por otra verdadera más compleja y perfecta, es lo que en términos religiosos se llama la conversión, y en términos pedagógicos ilustrados transformación de la conciencia. (Amengual, 2007:22)

Así, la experiencia es posible de ser comprendida como expansión, no solo de lo que se conoce, sino del mundo que se habita. Dicha expansión logra transitar en un movimiento que abre al sujeto a nuevos mundos.

La experiencia es el proceso por el que la conciencia pasa de una figura a otra, se transforma. Con ello Hegel da cuenta de la apertura característica de la experiencia: es movimiento generador de objetos y de nuevas figuras de conciencia. [...] según Hegel, en la experiencia se forma el sujeto y se forma en la medida en que se abre al mundo. Se despliegan *conociendo* y *actuando* en el mundo. De esta manera las condiciones de posibilidad de la experiencia, lo trascendental se historiza, se convierte en histórico. (Amengual, 2007:23-22)

La experiencia es la existencia, en tanto comprensión del mundo habitado y por ello configurado por el sentido construido biográficamente, poéticamente.

Experiencia poética

La imagen poética nos concierne en el sentido de hacerse experiencia poética que atraviesa la conciencia trascendente del individuo. La perspectiva poética genera resonancias en una imagen completa, que ve el todo y no solo las partes, lanzando la complejidad del fenómeno observado, abriendo nuevas posibilidades, significados y sensaciones. Se trata de pasar fonomenológicamente a imágenes no vividas, de vivir lo no vivido y abrirse a una apertura del lenguaje (Bachelard, 2000:18)

La poética trae el pasado y lo relanza al futuro ficcionando tanto lo que fue como lo que puede ser, haciéndolos más amplios, expandidos. En igual ejercicio, la poética encuentra el umbral como horizonte entre la pasión de la erótica y la razón de la política, en una resonancia de lo íntimo y lo privado de la experiencia y más allá de esta.

En este sentido, la imaginación, como una potencia mayor de la naturaleza humana aparece como facultad de producir imágenes. "La imaginación, en sus acciones vivas, nos desprende a la vez del pasado y de la realidad. Se abre al porvenir" (Bachelard, 2000:21) ¿cómo prever sin imaginar?

Con la poesía, la imaginación se sitúa en el margen donde precisamente la función de lo irreal viene a seducir o a inquietar – siempre a despertar – al ser dormido en su automatismo (Bachelard, 2000:21)

Podemos afirmar que la comprensión y el conocimiento se logran en la percepción más que en la cognición. En este sentido, la mirada estética es una forma para acercarnos a palpar la intuición como recurso en la comprensión del mundo; en tanto, lo estético, vincula la vivencia y la intuición en un ejercicio de síntesis más que de análisis y de la insinuación, más que de la verdad.

El momento estético no “da tiempo” a la reflexión o los juicios de quien está en frente de estos. El cuerpo estético está libre de las trabas de la lógica o la explicación; permitiendo, de esta manera, el desborde de una nueva percepción o visión en una producción orgánica, del todo, más allá de las partes.

Una representación de este momento estético la reconocemos en la expresión poética de los *haiku*, una forma de poema japonés en los que se pretende abarcar la complejidad mediante la sencillez, al poner una “*experiencia*” en tres líneas y diecisiete sílabas; permitiendo la aparición de la sencillez y la complejidad, no como valores a alcanzar, sino y solo, en tanto actitud o disponibilidad a tocar y ser tocado por lo sensible.

El “momento estético, momento haiku” ocurre, tiene un lugar y tiempo con la aparición de la *resonancia* de la experiencia con la que nos encontramos; resonancia que conecta la inmediatez de la realidad, como lo finito. Lo trascendente con la permanencia de la experiencia, como potencia. El *momento haiku* es la ocurrencia de una imagen que nos deja sin aliento, solo un suspiro por el cual liberamos el ejercicio del acercarnos a la experiencia y que solo se expresa como un leve eco, que retumba en nuestro cuerpo y en nuestro territorio; provocando la disponibilidad para estar, por ejemplo, frente al conflicto, desde un todo orgánico, desde la complejidad de la experiencia y con la apertura al resonar, al eco de esta en el cuerpo y, de este, al territorio habitado.

Provocar una nueva percepción permite la ocurrencia también de la imaginación estética como "lugar otro" donde – de repente – a partir de la complejidad y las dificultades históricas, la claridad de una gran percepción hace su inesperada irrupción bajo la forma de una imagen nueva. Una síntesis de la complejidad de la experiencia en la simplicidad del tiempo de un suspiro y el lugar de una imagen. Es la percepción de un todo orgánico que desemboca en una nueva visión.

El ejercicio estético frente a los conflictos propone pues, una mirada orgánica que dirige nuestra percepción hacia el todo y nos permite un discurrir alternativo frente a las posibilidades de la transformación de los conflictos.

La potenciación de nuestro sentir estético nos permite captar y apropiarnos la intuición, en la agudización de nuestros sentidos para una comprensión profunda y, porque no, la invención de otras imágenes sobre la experiencia/cuerpo que somos. 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 y nos lanza a una especie de conmemoración de aquello que ha dejado huella en nuestro existir.

El recuerdo-imagen nos permite separarnos del presente para lanzarnos al pasado en una actualización afectiva de la experiencia, que desemboca en un re-acontecer que es capaz de performar el cuerpo que somos y de esta manera, dar paso a la imaginación estética en la transformación de los conflictos.

La poética emerge al sujeto como posibilidad de re-existencia agotada en la corrupción del escenario y los actores políticos y encerrada en la intimidad del oikos donde se esconde para guardarse del miedo que funda lo corrupto en lo público. Nos lanza a la natalidad desde la apertura de preguntas como ¿qué es lo real y qué es lo especular? Preguntas que hacen eco y resuenan en la conciencia para mover los límites difusos entre lo real y lo especular que precipitan una nueva manera de pensar el habitar poético (Pineda, 2014:62)

Existir poéticamente, estetizar la existencia, y asumir radicalmente que el arte no es nada sin la vida, y la vida no es nada sin la obra de arte (Pineda, 2014:70) es reconocer la fuerza movilizadora, generadora que se expresa, y se desborda de los límites de la razón en la que se recupera la vida y se afirma la experiencia del habitar.

La poética no es simple mimesis que representa una realidad, es la condición de posibilidad de ampliar, expandir el mundo representado, *utopizar* esa realidad, expandiendo el mundo, hacen de la poética una experiencia que configura al sujeto en tanto sus categorías, pero al mismo tiempo desde la posibilidad perceptiva del mundo una “experiencia viva no una imitación (Pineda, 2014:76). La poética actúa como experiencia creadora que da lugar al nacimiento del mundo vivido, a la potencia del sujeto en el mundo, un sujeto desatado a la creación y no solo a la reproducción del mundo que desea, siente e imagina vivir.

Poéticamente nada le pertenece al hombre, lo que aparecía en el interior del hombre se desliza hacia el afuera de la naturaleza que deviene en un poema (Pineda, 2014:83)

Esto es, el mundo íntimo que se desliza hacia el mundo público y el puente es un poema. El mundo del adentro se desata poéticamente mientras se trama públicamente con los otros, con el mundo.

La pregunta de Morin (2003) por la posibilidad de habitar poéticamente sigue abierta en tanto existen vestigios en expresiones como la de los jóvenes que prefieren bailar, pintar, escribir, reunirse y permitirse aparecer en su desnudez ante el mundo. Siguiendo a Pardo (1991), la poética reconoce no las descripciones del mundo sino estas inscripciones en los territorios habitados.

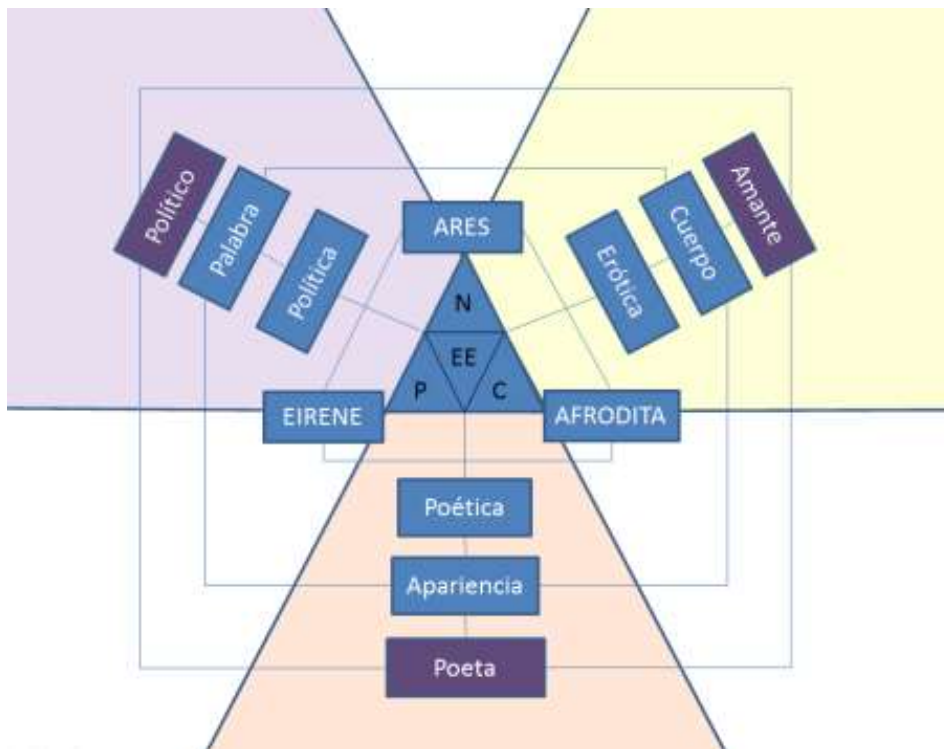
Las marcas de una intensidad que ha herido al ser, el signo del acontecimiento. (Pardo, 1991:64)

De esta manera, si según Pineda (2014:135) “la guerra aparece allí donde la palabra se torna imposible”, entonces allí donde la palabra poética emerge, la guerra se torna imposible, por

eso la paz política se hace obligada en la emergencia del acontecimiento dialógico y relacional con la erótica y se establece como *útopos*, umbral, entre la *polis* y el *oikos*.

Así el *útopos* es el (no)lugar de la experiencia en tanto escenario de la aparición de la sensación y el saber que hace al ser, ser. El ser es en la utopía. De esta manera, el ser es experiencia en tanto comprensión que a su vez permite la experiencia.

El resultado del comprender es el sentido, que vemos engendrado a lo largo de la vida, en la medida que intentamos reconciliarnos con aquello que hacemos o sufrimos. Al ser hay que darle tiempo para aparecer, para comprender es preciso demorarse para acontecer. (Pineda, 2014:144).



Elaboración propia

“Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”. Una experiencia de Paz Imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas
Julián Andrés Loaiza de la Pava

Bibliografía

Alvarado S, O. S. (2005). Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.*, II(3), 213-255.

Alvarado Salgado, S. V. (2007). Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación* (50), 199-215.

Alvarado, S. V. (2009). Contexto teórico para la reflexión sobre la socialización política. En G. Tonon, *Comunidad, participación y socialización política* (Primera ed., págs. 55-78.). Buenos Aires: Espacio Editorial.

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. Argentina de sociología* [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.

ARENDT, H. 1993. *Qué es la política*. Barcelona: Paidós.

ARENDT, H. 1998. *La condición Humana*. Barcelona: Paidós.

ARENDT, H. 2002. *Tiempos presentes*. Barcelona: Gedisa.

AGUILAR, J. F. *Construcción de cultura democrática en la escuela*. En: *Educación y Cultura Política: una mirada multidisciplinaria*. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

Botero, P., & Alvarado, S. V. (2011). *Hacia la construcción de una perspectiva generacional en la política. Nuevas expresiones políticas. Nociones y acción colectiva de los jóvenes en Colombia.*, 195-207.

BERGER, P. & Luckman. T. 1983. *La Construcción Social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

BERGER, P. & Luckman. T. 1995. *Modernidad, Pluralismo y Crisis de Sentido*. Barcelona: Editorial Paidós.

BOURDIEU, Pierre. 1999. *Meditaciones pascalianas*, Barcelona: Anagrama.

CALDERÓN CONCHA, Percy. 2009. Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*, No 2, 60-81

- CARDONA, M. 2007. Cuerpo, memoria y subjetivación en la construcción de la paz.
- CENDALES, Lola. (S.F). *La Metodología de la Sistematización. Una construcción colectiva*. En: www.alboan.org/archivos/556.pdf (Consultada en enero de 2012).
- CHÁVEZ-TAFUR, Jorge. 2006. *Aprender de la Experiencia, Una metodología para la sistematización. Serie Sistematización*. Perú. Bellido Ediciones.
- CIFUENTES, Rosa. 2011. *La escritura: clave en procesos de sistematización de experiencias*. En: revista *Decisio*, enero – abril (p.p. 41-46). Universidad de la Salle. Bogotá.
- Consortio Niños, Niñas y Jóvenes constructores de paz: Democracia, Reconciliación y Paz. (2012). 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 a través de procesos de formación ciudadana. Manizales.
- CUBIDES, H., 2004. Formación del Sujeto Político. Escuela, Medios y Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información. En: Laverde, M.C., Daza, G. Y Zuleta, M., (2004). Debates sobre el Sujeto. Perspectivas Contemporáneas. Bogotá: Universidad Central – DIUN – Siglo del Hombre Editores.
- CURLE, A. 1997. *Making Peace*, Tavistock Press. London
- DAWSON, R. & PREWITT, K. (1969). *Political socialization*. Boston: Little Brown
- DÍAZ S., Carlos J. 2001. El pueblo: de sujeto dado a sujeto político por construir. Apuntes sobre la década del treinta. En: Educación y Cultura Política: una mirada multidisciplinaria. Universidad Pedagógica Nacional.
- FALS BORDA, Orlando. 1970. *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*. Policrom. Bogotá.
- FISAS, Vicenç. (Mayo de 2004). Modelos de Procesos de Paz. Escola Cultura de Pau, UAB.
- FISAS, Vicenç. 2006. *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: UNESCO
- FRASER, N. 2003. Redistribución, Reconocimiento y Exclusión Social. En: *Inclusión y Nuevas Ciudadanías. Condiciones para la Convivencia y Seguridad Democráticas*. Seminario Internacional – Memorias. Bogotá: Universidad Javeriana - DABS.
- FUNDACIÓN Cinde, 2011. Hoja de vida institucional. Documento oficial. CINDE
- GALTUNG, J. (1985) Contribución específica de la irenología al estudio de la violencia y su tipología, AAVV. *La violencia y sus causas*. Paris: UNESCO, 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 Gogoratuz.
- GEERTZ, Clifford. 1994. *Conocimiento local*. Paidós. Barcelona.
- GHISO, Alfredo. 2001. *Sistematización de Experiencias en Educación Popular*. Memoria Foro: Los Contextos Actuales en la Educación Popular. Medellín
- GHISO, Alfredo. 1999. *De la Práctica Singular al Diálogo Plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*. La piragua: Revista Latinoamericana de Educación. Sistematización de Prácticas en América Latina, No. 16. p. 5-12.
- GONZÁLEZ REY, F. 2002. Sujeto y Subjetividad. Una aproximación histórico-cultural. México: Editorial Thompson.
- Grasa, R. (2010). Cincuenta años de evolución de la Investigación para la paz. Tendencias y propuestas para observar, investigar y actuar. Barcelona: Oficina de Promoción de la Paz y de los Derechos Humanos, Generalitat de Cataluña
- GREENSTEIN, F. 1965. Children and Politics. Chicago: Markham
- HABERMAS, J. 1999. La inclusión del Otro; estudios de teoría política. Paidós. Buenos Aires
- HERRERA, José Darío. 2009. *La comprensión de lo social – Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: CINDE - Ediciones Ántropos Ltda.
- HERRERA V. Beethoven. 2002. Incidencia de la Globalización en la convivencia nacional. En: Convivencia y Globalización, aportes para la paz. Universidad Pedagógica Nacional.
- 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.
- JIMÉNEZ BAUTISTA, Francisco. 2004. Propuesta de una epistemología antropológica para la paz. *Convergencias Revista de Ciencias Sociales*, 9, 21-54.
- Jiménez, J; Comins, I; Ubric, P; Paris, S; Molina, B; Nos, E; Martínez, V; Muñoz, F. (2013) Paces Imperfectas ante un mundo diversos y plural. En Filosofías y praxis de la paz. Barcelona. pp 59-120.
Recuperado de:
<http://wdb.ugr.es/~fmunoz/ruubikcms/useruploads/files/diversoplural.pdf>

KANT, Imanuel. 1998. La paz perpetua. Ed. Porrúa. X edición.

LECHNER, N. 1997. El malestar con la política y la reconstrucción de los mapas políticos. En: Winocur, R. (Comp.) Culturas políticas a fin de siglo. México: Juan Pablos Editor, S.A.

LECHNER, N. 1999. Las condiciones sociopolíticas de la ciudadanía. En: Conferencia de Clausura del IX curso interamericano de elecciones y democracia. Instituto interamericano de Derechos Humanos-CAPEL e Instituto Federal Electoral, Ciudad de México, 17-21 de noviembre de 1999.

LEDERACH, Jhon. 2007. La imaginación moral: El arte y el alma de la construcción de la paz. Bilbao: Bakeaz/Gernika Gogoratuz

LÓPEZ, Mario. 2001. La noviolencia como alternativa. En: MUÑOZ, A. La paz imperfecta. Granada: Editorial de la Universidad. (pp 181-251)

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.

Martínez, V (2001) Filosofía para hacer las paces. Icaria

Martínez, V (2004) Educar para la paz desde una filosofía para hacer las paces. Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz Universitat Jaume I. (pp. 52-57) Desicio. Recuperado en julio de 2014 de: http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_7/decisio7_saber10.pdf

Martínez, V (2005) Podemos hacer las paces. Desclée

MATURANA, H. 2002. Emociones y lenguaje en educación y política. Dolmen Ediciones.

MAFFESOLI, M. 2004. Yo es Otro. En: Laverde, M.C., Daza, G. Y Zuleta, M. Debates sobre el Sujeto. Perspectivas Contemporáneas. Bogotá: Universidad Central – DIUN – Siglo del Hombre Editores.

MARTÍN-BARBERO, J. 2004. Crisis Identitarias y Transformaciones de la Subjetividad. En: Laverde, M.C., Daza, G. Y Zuleta, M. Debates sobre el Sujeto. Perspectivas Contemporáneas. Bogotá: Universidad Central – DIUN – Siglo del Hombre Editores.

MARTÍN-BARBERO J. Transformaciones culturales de la política. En: Educación y Cultura Política: una mirada multidisciplinaria. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

MEJÍA, Marco Raúl. S.F. *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Ediciones desde abajo. Bogotá

MOLINA, Beatriz, MUÑOZ, Francisco. A. (Eds.) 2004. *Manual de Paz y Conflictos*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

- Monclús, A. & Sabán, C. (1999) Educación para la Paz. Editorial Síntesis, España.
- MORIN, Edgar. 1984. *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- MORIN, Edgar. 1994. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MOUFFE, Chantal. El Retorno de lo Político – comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical. Ed. Paidós. 1999.
- MUÑOZ, F. y Martínez, C (2011) "Los Habitus de la Paz Imperfecta". En los Habitus de la paz. Teorías y Prácticas de la Paz Imperfecta. Granada pp 37-94. Recuperado de: http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/los_habitus_de_la_paz/habitus_3.pdf
- MUÑOZ, F y Bolaños, J (2011) La Praxis (teoría y práctica) de la Paz Imperfecta en los Habitus de la Paz. Teorías y Prácticas de la Paz Imperfecta. Granada pp 13 – 16. Recuperado de: http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/los_habitus_de_la_paz/habitus_2.pdf
- MUÑOZ, Francisco. A. (Ed.). 2001. *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.
- MUÑOZ, M., López, M. Historia de la paz. En: Molina, Beatriz; Muñoz, Francisco A (eds.). 2004. Manual de Paz y Conflictos. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- OSPINA, H., & ALVARADO, A. 1998. Ética, ciudadanía y derechos humanos de los niños: Una construcción a la paz. Instituto para el desarrollo y la innovación educativa. IDIE.
- OSPINA, H. & ALVARADO, S. 2001. Los Niños, las Niñas y los Jóvenes recuperan su voz en los procesos de construcción de paz (Ponencia presentada en Encuentro Bilateral de Educadores y Comunicadores de Educación para la Democracia y la Paz. Lima.
- OSPINA, H. F., Alvarado, S. V., Botero, P., & Patiño, J. A. (2011). Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales - CINDE.
- PIZARRO, E. (13 de Septiembre de 2004). Guerra y Pobreza. El Tiempo.
- POSADA, E. (2002). Definiciones de Paz. Bogotá: Fundación Ideas de Paz.
- PROGRAMA ESPECIAL PARA LA SEGURIDAD ALIMENTARIA – PESA en Centroamérica. FAO – AECI. 2004. *Guía Metodológica de Sistematización*. Honduras, Litografía López.
- RAMIREZ, M. (2012). La Paz sin Engaños. Estrategias de Solución para el Conflicto colombiano. México: UNAM, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe.
- RAMIREZ-OROZCO, Mario. 2012. La paz sin engaño: estrategias de solución para el conflicto colombiano. Centro de investigaciones sobre América Latina y el Caribe. Universidad Nacional Autónoma de México.

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

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

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

SEOANE, J., y RODRÍGUEZ, A. 1988, *Psicología política*, Madrid, Ed. Pirámide S.A.

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

STRAWSON, P. 1995. *Moralidad social e ideal individual*. En *Libertad y resentimiento y otros ensayos*. Paidós.

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

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

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

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

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

ZEMELMAN, Hugo. 2004. *En torno de la Potenciación del Sujeto como Constructor de Historia*. En: Laverde, M.C., Daza, G. Y Zuleta, M.. *Debates sobre el Sujeto. Perspectivas Contemporáneas*. Bogotá: Universidad Central – DIUN – Siglo del Hombre Editores.

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