

SUBJETIVIDADES E IDENTIDADES EN DECONSTRUCCIÓN:

LA ESCUELA COMO AGENTE SOCIALIZADOR



Oswaldo Guayasamín (1989) Ternura

SUBJETIVIDADES E IDENTIDADES EN DECONSTRUCCIÓN: LA ESCUELA COMO AGENTE SOCIALIZADOR

María Zulay Escudero Marín*

Resumen

El presente artículo busca reflexionar sobre las comprensiones de las categorías sujeto, subjetividad e identidad, a partir de los marcos conceptuales de la perspectiva crítica y latinoamericana. Aquí la escuela emerge como un agente socializador que no solo transmite aprendizajes academicistas, sino que, también puede crear condiciones para que otros/as se constituyan como sujetos políticos con capacidad de actuación y en procura de un bien consensuado.

Palabras Clave: Subjetividad, identidad, violencia, y Escuela.

- i. Introducción-ii. Del pensar dicotómico y fragmentario a la perspectiva Crítica Latinoamericana – iii. Del Sujeto, la Subjetividad y la identidad – iv. Premisas reflexivas: la escuela como agente socializador - v. Referencias.

* Socióloga, Universidad de Antioquia. Maestrante en Educación y Desarrollo Humano, Consorcio CINDE y Universidad de Manizales. Participante Línea de Investigación Socialización política y construcción de subjetividades. Correo electrónico: zulayescudero@gmail.com.

I. Introducción

El presente artículo de reflexión teórica se desprende del proyecto de investigación: “*Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas*” del Consorcio Niños, niñas y jóvenes constructores de paz: la democracia, reconciliación y paz, cofinanciado por Colciencias. Dicho proyecto investigativo, se pregunta por los contenidos y formas mediante las cuales los niños y niñas que viven en contextos de guerra construyen y narran de manera generativa sus identidades y subjetividades, de modo tal, que logran movilizar procesos de paz, reconciliación y democracia.

En el marco de estas orientaciones, éste artículo busca reflexionar sobre las comprensiones de las categorías sujeto, subjetividad e identidad, a partir de los marcos conceptuales de la perspectiva crítica y latinoamericana. Dicha reflexión, tiene como ejes centrales; las realidades histórico-culturales y socio-políticas en la que circunscriben la vidas de los niños y las niñas que viven el contexto de la guerra en Colombia, y la escuela, como institución y contexto socializador que no solo transmite aprendizajes sino que puede crear condiciones para que se de-construyan los discursos dominantes que han legitimado las violencias (directa- estructural y simbólica), y para que los niños y las niñas, desplieguen su potencial humano para la construcción de la paz, la democracia y la reconciliación.

El interés temático abordado en estas líneas tiene relación con la disputa histórica entre las categorías sujeto, subjetividad e identidad. Disputa que emergió de los universalismos, neutralidades y exclusiones eurocéntricas con las que se desconoció que; el diferenciarse de los otros y el identificarse entre sí, son procesos simbólicos y de sentidos, vinculadas a los contextos histórico-culturales, socio-políticos y ético morales, y a las formas de interacción que se establecen entre el *yo*, los *otros/as* y el *mundo*, en un espacio tiempo específico.

El entendimiento de dichos desconocimientos, y en esta vía, la ruptura con universalismos, neutralidades y exclusiones eurocéntricas, nos ubica en un contexto de violencias como causa y efecto, precisamente, porque esta es la particularidad en las que se inscriben las prácticas cotidianas de muchas familias y de niñas y niños en Colombia. Pero también, porque permite situarnos en la propensión de la paz, no como en una categoría abstracta e indeterminada, sino como construcción de sentidos y significados, como acción posible. Aquí la escuela emerge como un agente socializador que no solo transmite aprendizajes academicistas, sino que, también puede crear condiciones para que otros/as se constituyan como sujetos políticos con capacidad de tramitar a las dinámicas del poder que nos han llevado a la generación y al sostenimiento de las violencias (directa- estructural y simbólica), en procura de un bien consensuado. Esta transformación implica ir cimentando procesos dialógicos sobre el relacionamiento *yo*, *otros/as* y *mundo*.

ii. Del pensar dicotómico y fragmentario a la perspectiva Crítica

Latinoamericana

El abordaje de las categorías sujeto, subjetividad e identidad desde la perspectiva crítica latinoamericana implica: primero, reconocer las relaciones coloniales de dominación histórica en nuestros modos de ser y hacer conocimiento, tanto desde lo filosófico como desde lo social y lo político. Dichas relaciones han estado basadas en el positivismo, en miradas eurocéntricas, mono-culturales, y en la falsa creencia de que las culturas europeas son/han sido, superiores a las nuestras. Y segundo, aceptar que el *yo*, *el nosotros* y los *otros/as* son categorías experienciales que deben ser comprendidas como procesos correlacionados que se conforman a partir de influencias recíprocas. Influencias que marcan y construyen formas de existir y de habitar en el mundo y de los vínculos e interacciones que allí desplegamos.

La ciencia positivista y los fenómenos eurocéntricos y monoculturales y sus grandes metarrelatos se constituyeron sobre la dicotomía civilización/barbarie. En consecuencia, sobre un poderío imperial erigido sobre la noción de modernidad, que de acuerdo con Castro-Gómez (2000, pág. 88), es: “una máquina generadora de alteridades que, en nombre de la razón y el humanismo, excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concretas”. Con dicha máquina, se consolidarían las relaciones de producción capitalistas y los modos de vida liberal con sus posteriores mixturas, crisis y mutaciones.

A este respecto, señala Lander:

La conquista ibérica del continente americano es el momento fundante de los dos procesos que articuladamente conforman la historia posterior: la modernidad y la organización colonial del mundo. Con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial del mundo sino –simultáneamente la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario. (2000, p.16):

Sin pretensiones de exhaustividad podemos decir de acuerdo con Lander (2000); que la colonialidad y el eurocentrismo son fenómenos constitutivos de la modernidad. Una modernidad basada en una visión universal de la historia, en la idea del progreso, en naturalización y legitimación de un orden social sustentado en el sometimiento del otro/a, del diferente. De una manera u otra, hemos sido conducidos por una heterogeneidad histórico-cultural y por un supuesto desarrollo económico que nos ha sumergido en un sistema global, que de manera cada vez más fuerte, invisibiliza y silencia nuestras voces y contextos. En esta vía, explica Furtado que el desarrollo “no es sólo un proceso de acumulación y aumento de la productividad macroeconómica, sino principalmente el camino de acceso a formas sociales más altas para estimular la creatividad humana y responder a las aspiraciones de la colectividad”. (2007, pág. 25).

Así las cosas, el pensamiento crítico latinoamericano, se presentan como una manera diferente de comprender la realidad, y el proceso de construcción del conocimiento mismo. Lo que implica de acuerdo con Gomez (2014, p.

39),“problematizar nuestras ideas acerca de nosotros mismos, identificar las prácticas concretas que las han producido, comprender los juegos de verdad y de ficción en la relación consigo mismo”. O como diría Fals Borba en (Rincón, 2014, p. 173) “examinar los modos de vida local y combinar en ella lo vivencial con lo racional que traerá consigo conceptos como el sentí-pensar”.

El pensamiento crítico latinoamericano, apartado de la lógica positivista, moderno-occidental, ha buscado problematizar la realidad propia, romper con la disgregación entre, lo real como externalidad, y el sujeto mismo, así como, desestructurar y de-construir la tradición y el legado opresor y fragmentario europeo. De esta manera, plantea un horizonte de criticidad analítica, que transgrede las concepciones imperiales de la modernidad/posmodernidad, y las dicotomías sujeto - objeto, investigador - investigado, observador - observado, investigación - acción, teoría - práctica.

Es preciso señalar aquí, que desde este horizonte pensamiento se promueve un análisis situado que va más allá de los modos de concebir y entender la realidad (hacer) para instalarse en su transformación (quehacer), proponiendo así una vinculación entre la praxis social emancipadora y el conocimiento. Es precisamente este el lugar de enunciación en el que se ubica este artículo.

III. Del Sujeto, la Subjetividad y la identidad

Los sujetos, desde la perspectiva socio-crítica, somos seres sentí-pensantes, corporizados y localizados en un tiempo y un espacio. En esta vía, un reflejo de las estructuras socio-históricas, político-económico y ético morales, que habitamos y

que nos habitan, pero también, como lo dice Zemelman, (2007, p.7), seres “con la capacidad de romper con los límites de lo establecido” y de gestar, desde nosotros mismos formas otras de ser y estar en el mundo. Por lo tanto, el sujeto, los sujetos tenemos la capacidad de desarrollar un nivel de conciencia crítica y de asumirnos como agentes de transformación social y política.

Los sujetos somos producto de los discursos que constituyen nuestras experiencias individuales en experiencia colectiva. Eso significa que, somos sujetos sociales que nos estructuramos a partir de una conciencia de identidad propia, es decir, somos portadores de valores y creencias, potencialidades y opacidades; y al mismo tiempo, poseedores de un cierto número de recursos que nos permiten actuar en la vida pública, actuar con otros y otras. De ahí que, todas las relaciones que los sujetos despleguemos en el campo de lo social, se desarrollen en el ámbito de lo simbólico, esto es, en la cultura (representaciones, pensamientos, conocimientos, formas culturales). Es justamente, la habilidad de desenvolvimiento cultural, la que permite comprendernos como sujetos con otros/as (Martín-Barbero 2004).

Ahora bien, un sujeto social se hace sujeto político cuando: “reflexiona sobre su configuración al lado de otros como integrante de una colectividad, tal reflexividad le permite irse constituyendo como sujeto político, entendiendo la política como la dimensión de lo humano en la que se concibe, se pacta y se organiza la vida en común” (Villegas, 2014. P. 6). De allí pues, que el sujeto político se construya, se configure y sea el resultado de la interacción social y de la construcción simbólica.

Es trascendental aquí, el rol de los procesos de individuación y socialización, al constituirse en una dialéctica configurativa de las necesidades y prácticas humanas, así como, de los marcos esquemáticos y valorativos de una población o grupo determinado, y en particular, del individuo. Esto, en concordancia o no con el sistema político operante y a la realidad que le es consecuente. (Martín-Baró, 2006).

En tal sentido, cada uno de nosotros desarrolla sobre el otro/a recíprocamente, una dinámica de relacional que nos transforman. Esta capacidad de influencia que todos los sujetos poseemos, y que puede ser reconocida o no por nosotros mismos, es la que definiremos como “poder”; un componente inseparable de las relaciones sociales con la que actuamos, ya sea desde la comprensión misma, o el desconocimiento de esta. Es pertinente aclarar, que la categoría poder, si bien, corresponde a un conjunto de formas de constreñir la acción del ser humano, también es lo que permite que la acción sea posible.

La producción de poder abarca un espectro extenso, que va desde la creación de todas las variadas formas de conducción, dirección, orientación e influencia de las relaciones sociales en busca de sus objetivos y finalidades, hasta las relaciones del tipo dominante-dominado. De allí, que el poder sea hacer, pero también negarse a hacer; obligar o persuadir y también, impedir hacer, tener la capacidad de tomar y elaborar decisiones de transformarlas, impedir las o de obstaculizarlas y de hacer prevalecer o de imponer capacidades alternativas en el conjunto de relaciones sociales.

Al decir de Rauber (2003, p.31):

”Sin sujeto no hay transformación posible y no hay sujetos sin sus subjetividades, sin sus conciencias, sus identidades, sus aspiraciones, sus modos vivenciales de asumir (internalizar, subjetivar, visualizar, asimilar y cuestionar) el rechazo a las imposiciones inerciales del medio social en el que viven”.

En el marco de los dichos referentes, entendemos entonces que la subjetividad, siguiendo a Páramo (en Consorcio Niños, niñas y jóvenes constructores de paz: democracia, reconciliación y paz. 2011.), es aquello que nos diferencia de los demás, una multiplicidad “yoes” que se van construyendo a través de discursos, contextos y hechos significativos que nos forman y transforman. Es decir, que cuando hablamos de subjetividad, estamos haciendo referencia a las múltiples formas y posibilidades de aprehensión del mundo, un mundo que se presenta cambiante y conflictivo. La subjetividad, es pues, un diálogo entre *el afuera*: - contextos histórico-culturales socio-políticos y ético mortales en los que se inscriben nuestras vida-, y *el adentro*: - la esfera más íntima de nuestro ser, en la que confluyen: lo biológico, lo cognitivo, lo sensitivo, lo cultural, lo político y lo existencial como parte de un todo-.

En palabras de González, Aguilera & Torres (2013):

la subjetividad toca lo personal, lo social y lo cultural; no se agota en lo racional ni en lo ideológico, sino que se despliega en el amplio universo de la cultura y los imaginarios sociales. Desde su potencial instituyente, la subjetividad cumple

simultáneamente varias funciones, la primera es una función cognitiva, pues como esquema referencial, posibilita la construcción de realidades posibles; la segunda, es una función práctica, pues desde ella los sujetos orientan y elaboran su experiencia y dan sentido a sus acciones; y tercera, la función identitaria, ya que aporta los materiales desde los cuales individuos y colectivos definen su identidad personal y sus sentidos de pertenencia sociales.(pp. 53-54)

Esta forma de entender la subjetividad, implica: (i) dejar de pensar al sujeto como simple resultado instrumental, inamovible y racional, para comenzar a circunscribir otras dimensiones vitales de la existencia, como lo corporal, lo existencial y lo afectivo. Y (ii) que el sujeto se relaciona con el mundo y con los otros/as a través sentidos y significados que lo construyen, pero que también son construidos por él.

En últimas, es posible referenciar que la subjetividad, no es una simple palabra con las que se pretende diluir al sujeto entre las relaciones que lo componen; sino un elemento clave para la comprensión de sus realidades, de los rasgos societarios y de la vida política. En esta línea de ideas, Torres & Torres (2000), dirán que: “la subjetividad involucra al conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo consciente e inconscientemente materiales, intelectuales, afectivos o eróticos en torno a los cuales se configuran las identidades, modos de ser y cambios colectivos”(p.22)

La identidad, por su parte acaece en la subjetividad, en la distinguibilidad, que nos hace disímiles a los otros. Pero también como lo plantea Alvarado (2011.), en aquello que nos hace comunes y permite configurar un *nosotros*. Tique (2012, p.6) señala que: “a través de la identidad nos diferenciamos y nos reconocemos no solo como sujetos diversos, sino como culturas distintas, siendo necesario reconocernos por medio del otro y que el otro nos reconozca”. Para explicitar mejor esta idea, la autora trae a escena palabras de Arfuch. (En Tique, 2012, p.6). “La identidad sería entonces no un conjunto de cualidades predeterminadas-raza, color, sexo, clase, cultura, nacionalidad, etc.- sino una construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad, la contingencia, una posicionalidad relacional solo temporariamente fijada en el juego de las diferencias”.

Así las cosas, los vínculos o interacciones que establecemos con otros/otras configuran las diferentes formas de existir y habitar en el mundo. En esta línea de ideas, Ruiz y Prada, (2012) proponen el reto de pensar la identidad no solo desde lo que somos sino desde quién somos, un re-pensarnos y re-conocernos, un construir y transformar el mundo en que vivimos. Todo ello, desde nuestra mirada implica un reconocimiento a la historia personal y social, es decir, a las realidades histórico-culturales, socio-políticas y ético-morales que nos atraviesan, y desde las cuales, es posible, entender el pasado y posicionarnos en un presente cuyo marco, construye el futuro. De este particular nos ocuparemos en el apartado siguiente.

IV. Premisas reflexivas: la escuela como agente socializador

Un abordaje contextual de las realidades histórico-culturales, socio-políticas y ético-morales que acaecen en Colombia, como marco de la construcción social desde el pensamiento crítico, requiere develar nuestra compleja realidad. En aras de ello, presentamos a continuación dos (2) macro tendencias, que si bien, no son las únicas, permiten a groso modo su referenciación.

- Premisa 1. La guerra no ha sido el único factor generador de violencias en Colombia, son muchos los factores que directa e indirectamente han influenciado en la legitimación de las acciones violentas y en su perpetuación.

La barbarie de la guerra que ha vivido Colombia por años y el temor actual de que los ya pactos acuerdo de Paz, y la jurisdicción especial para la paz- JEP, se vayan al lastre; pueden ser entendidos a través de las nociones de la violencia simbólica y violencia estructural, propuestas por Galtung (1990).

La violencia directa o conductual, dentro de la que se encuentra la guerra, se constituye y se alimenta de estructuras de inequidad, desigualdad, falta de reconocimiento y exclusión, así como, de los niveles de injusticia en los que se desenvuelven las relaciones y los vínculos sociales, económicos y políticos. Esto es precisamente, lo que entenderemos por violencia estructural, una violencia, que da forma y es formada, por una violencia simbólica, por:

aque aquellos aspectos de la cultura, de la esfera simbólica de nuestra existencia, ejemplificados por la religión y la ideología, el lenguaje y el arte, la ciencia

empírica y la ciencia formal (lógica, matemáticas), que pueden ser utilizados para justificar o legitimizar la violencia directa o estructural. Estos rasgos constituyen aspectos de la cultura, no culturas completas” (Galtung, 1990, p.289).

De acuerdo Moya (2018), en Colombia conviven y se reproducen “un conjunto de normas, prácticas y creencias sociales que promueven la violencia como un mecanismo adecuado para solucionar conflictos” (párr. 3). Señala este autor que, la violencia tiene hoy una concepción positiva en tanto: “no nos enmudecemos ante el ciudadano agresivo y hostil, sino que lo admiramos y disfrutamos con él el daño que imparte a quien se le viene en gana”. (párr. 12). La violencia cultural, se presenta como una forma de entender el mundo, una imposición hegemónica sustentada en paradigmas militaristas y de dominación-violencia, y en las ideas, creencias y prácticas de ocultamiento, invisibilización, y exclusión del otro, s/as, pese a la existencia de los discursos ideológicos democráticos.

- Premisa 2. Existencia de un discurso democrático contradictorio o incoherente con las prácticas reales y de participación ciudadana.

Una cosa es el ideal democrático y otra, muy diferente la democracia real o realizada, es decir, vivir y actuar en democracia. En teoría, Colombia es desde 1991 una democracia participativa, esto significa una mayor participación ciudadana en la toma de las decisiones políticas. No obstante, asistimos a un déficit de ciudadanía que se ha configurado en medio de estructuras de sentidos que promueven la concentración del poder económico y político, la represión violenta, la corrupción, la

violación masiva de los derechos humanos, la inequidad, la exclusión, el aislamiento, el desestimulo y las subordinaciones, que sumadas, a las transformaciones sociales, económicas y políticas, derivadas del neoliberalismo y la globalización; han supuesto, entre otras cosas, la alteración de la relación ciudadano-estado, y por consiguiente, una constante redefinición de lo que se entiende por ciudadanía.

Lo anterior ha dado como resultado una subrogación del bien exclusivo de unos pocos sobre el bien común:

El bien es común cuando su bondad afecta a la mayoría, cuando el bien se difunde y cuando las estructuras e instituciones contribuyen a que todos los seres humanos, y no sólo una minoría privilegiada, satisfagan sus necesidades básicas y gocen de condiciones para construir su vida personal. El bien es realmente común cuando propicia un tipo de vida en común. Es decir, cuando nadie es privado de las condiciones básicas para su desarrollo personal y cuando nadie se aprovecha del bien de todos en menoscabo del derecho de los otros para servirse de él. (Cardenal, st. 308).

Con las anteriores premisas, vale la pena destacar, que si el problema de fondo de las violencias en Colombia, radica en los constructos estructurales y simbólico culturales, en las concepciones de “bien común” y en el “interés colectivo” que como sociedad hemos construido, la pregunta entonces sería ¿cómo transformar dichos constructos y de-construir la relación; yo, otros/as, mundo, en un cambio generacional que permita la transformación de la sociedad actual, en el largo plazo?

Esta pregunta nos pone de frente a los procesos de socialización, no como forma de reproducir prácticas instauradas y de integrar a las nuevas generaciones al mundo sociocultural inamovible, sino, como posibilidad para resignificar y actuar en el mundo y crear nuevas condiciones. La socialización entendida como posibilidad para trasgredir el orden social; injusto, dicotómico y excluyente abre la posibilidad para que los niños, niñas y jóvenes se constituyan como unos sujetos históricos, sociales, culturales y éticos-morales, con capacidad de auto-producirse y transformar el mundo.

La socialización política que de acuerdo Botero, P., Vega, M. & Orozco, M. (2012, p 899) implica: “la construcción de sentidos y de prácticas en torno a la formación de identidades personales y colectivas, la construcción de regulaciones o patrones de valor cultural, y la construcción de instituciones”. Desde fundamentos sociológicos, los agentes socializadores por excelencia han sido: la familia, la escuela, la sociedad y el gobierno; hoy entra en boga el mundo comunicativo/digital.

En nuestro caso, el foco de atención está puesto en la escuela, en tanto, institución, dinámica y agente socializador que integra la familia, la comunidad y la sociedad en un espacio social donde se construyen relaciones inter-generacionales, generacionales, subjetivas e inter-subjetivas que forjan modos de sentir, pensar y actuar en el mundo. Bajo este horizonte, la escuela se presenta como un espacio de formación de humanidad, cuya fortaleza reside en el encuentro y la convivencia de la pluralidad y en el despliegue del desarrollo humano social e individual. Dichas fortalezas, aportan elementos de aprendizaje relacionados con la construcción de la paz, la democracia y la reconciliación.

Lo anterior, no desconoce la existencia antagónica del sentido de la escuela en el mundo actual: De un lado, las ideas universalistas ancladas a la producción capitalista, y al falso progreso que creen que el sentido de la escuela es formar individuos competentes para el mercado laboral y para el consumo de bienes y servicios, así como, transmitir conocimientos específicos, tradiciones, normas y discursos legitimados en el orden simbólico predominante. Históricamente esta forma de entender la escuela ha estado regida por lógicas adulto-céntricas y de dominación, desde las cuales los niños, las niñas y jóvenes son vistos como seres faltos de madurez y capacidad cognitiva, emocional y social para participar con autonomía en el mundo que los rodea.

De otro lado, se encuentran las posturas críticas que abogan por una escuela que estimule la creatividad humana y que reivindique la educación, en su doble etimología: educare; de afuera hacia dentro y educere; de adentro hacia fuera., como un proceso emancipatorio que permite nuevas formas de relacionamiento. Esta última manera de entender la escuela, es precisamente, la que según nuestro entendimiento, permite “desentrañar lo que efectivamente acontece en el interjuego de las esferas políticas, sociales e institucionales, en sus acciones y efectos”. Pedranzani & Martín p.9). Porque como lo dice Zemelman (1997):

La subjetividad, donadora de contenidos, significados y sentidos de dirección para la práctica. En otras palabras, la articulación temporal, como devenir de la historicidad, eleva el papel de la subjetividad a un lugar central en cuanto sus

mediaciones imprimen direccionalidades potenciales a los modos de apropiación de la realidad presente. Empero la transformación de esa potencialidad en realización concreta está dada por la práctica. Si asumimos lo anterior, el espacio como realidad concreta no se objetiva solamente a través de una serie de productos, ni menos aún en las modulaciones subjetivas de manera aislada, sino en relación a una práctica entendida como un proceso que condensa tales modulaciones en realidad viva y actuante de un sujeto (p. 56).

De acuerdo con Zemelman, y como lo hemos venido diciendo en el transcurso de estas líneas, la escuela debe trascender el hacer para instalarse en el quehacer, en la transformación de las relaciones sociales. Desde esta perspectiva, el escenario educativo demanda rupturas, retos y nuevas formas de subjetivación tendientes a la formación de sujetos que puedan insertarse en la sociedad activa y productivamente para crearla, recrearla y para de-construir el legado opresor, excluyente y fragmentario que hemos construido.

Una mirada profunda permite visualizar que la escuela consigue aportar a la formación sujetos políticos para que democraticen y pacifiquen las relaciones sociales, pero también, desde una función reproductora y homogenizante puede formar seres pasivos, sin rostro y ocultos en mundos fragmentarios y excluyentes. En consecuencia, la pregunta que deberíamos hacernos sería: ¿enseñar para adaptarnos a la sociedad y orden simbólico predominante o para transformarlo?

Ambas opciones dependen directamente del concepto de educación, de sujeto y del mundo que queremos formar y de aquello que queremos legitimar. Pero sobre todo, del sujeto maestro-a, en quien recae directamente la misión de educar en el ámbito de la escuela, quien deberá asumir el reto de reflexionar sobre sus prácticas de vida y sus prácticas en el aula, sus prejuicios y estereotipos, su papel en la formación de los niños y niñas y su responsabilidad para guiarlos y protegerlos desde la argumentación, la crítica, y el respeto por el otro-otra.

Solo basta decir con Eduardo Galeano en Septién, 2015, párr. 8:

Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expropián las cuevas de Alí Babá. Pero quizá desencadenen la alegría de hacer, y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable (Memoria del fuego)

V. Referencias

Botero, P., Vega, M. & Orozco, M. (2012). *Relaciones intergeneracionales: implicaciones en procesos de formación política en jóvenes*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10 (2), pp. 897-911.

- Cardenal, R (st). *El bien común. Principio de la democracia, la ciudadanía y los derechos humanos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos IID. Pp.291 -321. En <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r30511.pdf>
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En. Lanader,E. (Compilador) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas* (pág. 246). Buenos Aires : CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales .
- Consortio, Niños, niñas y jóvenes constructores de paz: democracia, reconciliación y paz. (2011). Proyecto 1: Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas. Manizales: Centro de Estudios Avanzados de Niñez y Juventud – CINDE – Universidad de Manizales.
- Furtado, C. (2007). Los desafíos de la nueva generación. En G. Vidal, & A. G. Romo, *Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de globalización*. . Buenos Aires, Argentina: Universidad Autónoma Metropolitana/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Galtun, J (1990). Violencia cultural. Gernika: Bakeaz/Gernika Gogoratuz
- González T, M. I., Aguilera M., A., & Torres C., A. (2013). *Investigar subjetividades y formación de sujetos en y con organizaciones y movimientos sociales*. En C. Piedrahita Echandía, P. Vommaro, & A. Díaz Gómez (Edits.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates*

latinoamericanos (pág. 248). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas: CLASO.

Gómez Esteban, J. H. (2014). La investigación de la subjetividad: entre la ficción y la realidad. En. Piedrahita Echandía, Á. Díaz G., & P. C. Vommaro, *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (págs. 31-47). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO.

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lanader, E. (Compilador), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas* (pág. 246). Buenos Aires : CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Martín-Barbero, Jesús (2004). Metáforas de la experiencia social. En Grimson, A. (Compilador). *La cultura en las crisis latinoamericanas*: Buenos Aires Lugar CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor 200.

Martín-Baró. (2006). Hacia una psicología de la liberación . *Psicología sin Fronteras. Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria* , Vol. 1, Nº 2, 7-14.A

Moya, A. (5 de Febrero de 2018). Colombia está enferma de violencia cultural. *El Espectador* , págs. en <https://www.elespectador.com/opinion/colombia-esta-enferma-de-violencia-cultural-columna-737386>.

Pedranzani, B, Martin, L, Díaz,R (2013) *Pensando las subjetividades hoy: el papel de la escuela y el currículum* Revista Contextos de Educación Año 13 - N° 15

Rauber, I. (2003). *Movimientos sociales y representación política*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo

Rincón, J. (2014). *Pensamiento crítico en Fals Borda:hacia una filosofía de la educación en perspectiva latinoamericana. Cuadernos de Filosofía Latinoamericana. Vol. 36 / No. 112 / 2015 // ISSN 0120-8462 /, 171-203.*

Ruíz Silva, Alexánder y Prada Londoño, Manuel (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Septién, J. (Abr 14, 2015) Eduardo Galeano o la transformación de las cosas chiquitas. Aleteia en <https://es.aleteia.org/2015/04/14/eduardo-galeano-o-la-transformacion-de-las-cosas-chiquitas/2/>

Tique, L. (2012) *Identidad, sujeto y subjetividad en la modernidad*. Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo Bogotá.

Torres A, & Torres J. (2000) "Subjetividad y Sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman", en revista folios N° 12, Bogotá UPN.

Villegas, L. (2014). *La dimensión simbólica de los territorios próximos. . (Trabajo de grado Maestría en Educación y Desarrollo Humano), Convenio Cinde - Universidad de Manizales, Medellín, Colombia.*

Zemelman, H. (2007) El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana. Barcelona; Anthropos.

Zemelman, H., (1997). Subjetividad: umbrales del pensamiento social. España: Editores: Anthropos.

NARRATIVAS DE MAESTROS Y MAESTRAS: UNA MANERA DE APORTAR A LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN CONTEXTOS DE VIOLENCIAS

María Zulay Escudero Marín*

Resumen

En estas líneas se discuten algunos de los resultados de la investigación: *Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas*. El artículo, pone su atención en las violencias cotidianas desde la escuela, y en cómo, los maestros y las maestras como agentes socializadores, afrontan estas violencias en el día a día, asumiendo procesos de transformación social y política, a través de la educación; en y desde la afectividad, la tramitación de los conflictos cotidianos y desde la comunicación afectiva. Todo ello, como posibilidades para el desarrollo de potencialidades y agenciamiento de acciones políticas con niños y niñas en contextos de violencias.

Palabras clave: escuela, paz, maestros, narrativas generativas

- 1. Introducción.-2. Las prácticas de maestras y maestros como potencializadores para el agenciamiento de acciones políticas con los niños y niñas

* *Socióloga, Universidad de Antioquia. Maestrante en Educación y Desarrollo Humano de la alianza CINDE - Universidad de Manizales. Participante Línea de Investigación Socialización política y construcción de subjetividades. Email: zulayescudero@gmail.com.

en contextos de violencias. – 3. Premisas reflexivas: maestras y maestros como sujetos de acción ética y política.: - Referencias.

1. Introducción

En el presente artículo se presentan algunos resultados de la investigación: *Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas.* Investigación que se desprende del programa “*Sentidos y prácticas políticas de niños y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el eje cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana*”, avalado por Colciencias al Consorcio “*Niños, niñas y jóvenes constructores de paz: Democracia, Reconciliación y Paz*”, conformado por la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, la Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional.

Epistemológicamente, el estudio se sustenta en la hermenéutica crítica, entendida ésta como un proceso en el que los participantes (niños, niñas maestros/as y padres y madres de familia), no son sujetos pasivos o simples informantes sino sujetos activos y reflexivos en su construcción social, es decir; investigadores para la identificación, la construcción y la confrontación dialógica de su entramado de relaciones y de su red de significaciones.

Esta postura epistemológica, nos ubica en las narrativas generativas las cuales tienen sus bases en el socio-construccionismo propuesto por Kenneth Gergen (2007). El socio construccionismo de acuerdo a lo planteado por Gergen (2007) busca: (i) explicar cómo los sujetos sociales damos cuenta del mundo en el que vivimos e interactuamos. (ii) cuestionar los supuestos predominantes de nuestra vida social y cultural. Y (iii) promover las reconfiguraciones de aquello que se nos ha dado como fijo e inamovible para gestar alternativas que ofrezcan nuevas y mejores formas de ser y actuar.

Desde la perspectiva de Gergen (2007), las interacciones que desplegamos en nuestra cotidianidad están determinadas por la cultura, la historia, el contexto social, y las negociaciones que estructuramos en el día a día, desde el lenguaje. Un lenguaje entendido, no solo, como una acción comunicativa, sino, como eso que permite hacernos juntos, construirnos y reconstruirnos en permanente cambio. En consecuencia, a través del lenguaje, los sujetos sociales recreamos las condiciones para reconocernos a sí mismos y para identificarnos de los demás, lo que da lugar, a una configuración dinámica entre: lenguaje, relación e individuo. Así las cosas, apelar al lenguaje como constructor del sujeto social y de sus interrelaciones permite, configurar nuevos órdenes de significado, así como, invitar a otras formas de actuación en un sentido rigurosamente situado.

Acorde con dichos fundamentos, se estructuró un diseño metodológico sustentado en talleres creativos; entendidos estos, como posibilidad de transformación individual y colectiva, en el despliegue de las potencialidades: afectivas, comunicativas, ético políticas y creativas. Aunado a lo anterior, se llevaron

a cabo entrevistas y grupos focales con maestros y maestras, así como, con padres y madres de familias. A través de dichas técnicas, fue posible acercarnos a la comprensión de la complejidad de las violencias de relacionamiento situadas, y de cómo estas, afectan las vidas, los cuerpos y los contextos de los niños y las niñas.

Es preciso señalar aquí, que los resultados que aquí presentamos, corresponden al proceso emprendido en el nodo Antioquia, puntualmente en la institución educativa Héctor Abad Gómez de Medellín. Dicha institución, se ubicada en Niquitao, un sector del barrio Colon de la ciudad de Medellín, está caracterizado por su alta marginalidad, precarización económica, social y política y altos niveles de violencia y conflicto armado.

2. Resultados

Este artículo, pone su atención en las violencias cotidianas: directa- estructural y simbólica, desde la escuela, y en como como los maestros y maestras; como agentes socializadores, afrontan estas violencias en el día a día, y asumen procesos de transformación social y política pacíficas, a través de la educación en y desde la afectividad, y desde la tramitación de los conflictos a partir la comunicación afectiva. Todo ello, como posibilidades para el desarrollo de las potencialidades y el agenciamiento de acciones políticas con los niños y niñas en contextos de violencias.

2.1. Prácticas de maestras y maestros como potencializadores para el agenciamiento de acciones políticas con los niños y niñas en contextos de violencias

Iniciamos este apartado, señalando que el mundo social solo puede comprenderse a través de las interacciones sociales, esto es, en palabras de Gergen, (2007): a través del intercambio de los artefactos sociales que resultan de las interacciones de los actores sociales históricamente situados. Aquí es preciso ir concretando las particularidades contextuales donde el sujeto social, en nuestro caso los niños y las niñas en contextos de violencias, desarrollan sus formas de existencia y su vida cotidiana.

Bajo esta comprensión, es la escuela, en nuestro caso, uno de los espacios directos donde los niños y niñas sujetos de esta investigación habitan en su cotidianidad, interactuando en su ser social, estableciendo relaciones de convivencia, de intercambios diversos, y construyendo significados acordes a sus experiencias y a sus subjetividades políticas. Podemos decir, con McNamme y Gergen, (1996), que: “todo conocimiento, evoluciona en el espacio entre las personas, en el ámbito del “mundo común y corriente”. (p. 26), y es precisamente, en éste ámbito en el que las maestras y maestros deben afrontar en su día a día, situaciones particulares con los niños y niñas, quienes cargados de dolor, sufrimiento, pobreza, malos tratos, conflictos familiares y sociales, llegan a la escuela en solicitud de aprendizaje y/o toda razón que de una u otra forma los instale allí. Son entonces ellos y ellas, quienes en su prácticas cotidianas se encuentran con el otro/a y los otros/as (niños y niñas), en el ejercicio de la lectura de sus realidades y en la búsqueda de procesos transformadores que redundan en construcciones sociales conjuntas.

Con lo anterior, es posible señalar que las narrativas de las maestras y maestros participantes en este estudio, dan cuenta de las implicaciones que conlleva el trabajo con niñas y niños que viven en contextos de violencia, ya sea por experiencia directa, presenciando ataques, destrucción, viviendo desplazamientos, o por afectaciones a sus familias y lo que esto hace en los niños y niñas, en sus capacidades y posibilidades de vida.

Ellos (refiriéndose a los niños y niñas) tienen muchísimas fortalezas, pero no tienen condiciones, nosotros teníamos una niña, era casi una niña salvaje, así como la describe Clariza Pinkola en “las mujeres lobas” ella logró engancharse con la escuela, pero el contexto le pudo y en este momento ella tiene 13 años y está embarazada y no lo logró, pero no porque ella no fuese capaz, sino porque el contexto se la trago, no tuvo condiciones para ella hacer un proyecto de vida. (...) hay unas condiciones del contexto, unas condiciones de las familias, unas condiciones de la vida cotidiana, que como que se los chupan, que eso fue lo que le pasó a la niña, no tuvo un apoyo en absolutamente nadie que le dijera, es que puede ser distinto. En la mayoría de los niños de aquí no hay quién les marque la diferencia, entonces, no es falta de posibilidades o de fortalezas o de habilidades, sino falta de condiciones. (Grupo focal Docentes Niquitao)

Pese a la ausencia de condiciones de vida buena por la que transitan los niños y las niñas del estudio, fue posible identificar que las maestras, como agentes socializadores, cuentan con múltiples potencialidades en su práctica docente.

Potencialidades, que les permiten generar condiciones de acogida, y contrarrestar las condiciones de hostilidad y violencia en que se desarrollan las vidas de los niños y las niñas, agenciar capacidades para transformar sus entornos y sus mundos tanto individuales como colectivos. En palabras de una de las narradoras: *“una de las fortalezas que pueden tener los niños somos nosotras, (se hace referencia a las maestras) con el discurso que nosotros les demos en los salones podemos hacer del niño, un niño fortalecido”* (Grupo focal docentes Niquitao).

Lo que da cuenta de cómo las docentes de la institución educativa no sólo reconocen las vulneraciones que los niños han sufrido o sufren en sus contextos, sino que también son capaces de ver las alternativas pedagógicas frente a estos, las capacidades de los niños y niñas así como la incidencia ética y política de su acción educativa en la construcción subjetiva de ellos y ellas. Esto configura un conjunto de acciones emprendidas por las maestras al interior del escenario educativa dentro de las que destacamos: la motivación y el incentivo para el pensamiento crítico, la búsqueda de alternativas y soluciones a diversos problemas de la vida cotidiana, el desarrollo de proyectos sociales, educativos y culturales que propende por el despliegue de potencialidades individuales y colectivas, la organización de actividades artísticas y recreativas para la estimulación de capacidades, las resistencias y fugas ante presiones situacionales, y el reconocimiento del individuo y del colectivo, en tanto, género, raza, cultura, religión, entre otras. Todas estas acciones, tienen en común la idea de educar desde y en la afectividad y de tramitar los conflictos desde la comunicación afectiva, lo que configura alternativas pedagógicas entendidas como metodología imprescindible

dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. (Walsh 2013, p 29) emergiendo como formas posibles de agenciar acciones e interacciones pacíficas, no violentas de construir las vidas.

2.2. Educar en y desde la afectividad: sobre la centralidad del amor en el desarrollo de las potencialidades de los niños y las niñas

Nos dice Edgar Moran (2004) que en las épocas actuales es preciso construir una educación, una escuela para aprender a vivir, compartir, comunicarnos y amar, y sobre todo, para tener la mirada fija hacia el mundo de las generaciones futuras, frente a las cuales los adultos tenemos una gran responsabilidad ética y política. Y es precisamente de esto, de lo que nos hablan las narrativas de las maestras participantes del estudio, quienes ven en el afecto la mejor herramienta para tramitar las inclemencias de un mundo violento e injusto y para reflexionar y actuar en torno responsabilidad que nos cabe con los niños y la niñas.

Ahora bien, el tema de la responsabilidad nos ubica en el campo de las ideas regulativas, las cuales según Echavarría & otros (2009, p1441) son:

(...) orientaciones normativas que constituyen un referente importante de la justificación, la deliberación y las reivindicaciones morales que hacen los ciudadanos y ciudadanas en el concierto de una sociedad democrática. De esta manera, las preguntas fundamentales por la vida buena, la dignidad, la justicia y el reconocimiento, son el objeto central de reflexión de la

responsabilidad, en tanto que se asume que una acción responsable entraña, vincula y proyecta un sentido moral y político. En palabras de Freire (2012):

Es tarea de hombres y mujeres progresistas ayudar a elaborar el sueño de cambiar el mundo como así mismo su concreción, ya sea de forma sistemática o asistemática, en la escuela, como profesor de matemática, de biología, de historia, de filosofía, de problemas del lenguaje o de lo que sea; en casa, como padre o madre, en nuestro trato permanente con las hijas y los hijos, en nuestras relaciones con las personas que trabajan con nosotros” (p. 53).

Por lo que nos parece fundamental en este orden de ideas, señalar que las maestras son enfáticas en manifestar que los niños y niñas demandan a diario afecto, compañía, dialogo; lo solicitan, lo esperan recibir y lo manifiestan al sentirlo, al vivirlo, lo reclaman. Al decir de una de las narradoras: *“el afecto que nosotros (se hace referencia a los maestros) le brindamos a los niños, eso es lo importante, ellos sienten, ese abrazo, esa sonrisa cuando uno se las da, eso es importante.”* (Grupo focal Niquitao). De ahí pues que las narradoras nos hablen de la necesidad de reconocer a los niños y niñas como Otro, que es otredad y, desde ese lugar, hacernos responsables y renovar el compromiso de reconstruir las interacciones sociales y las praxis ciudadanas de paz y reconciliación fáctica.

Los siguientes relatos dan cuenta de lo antes señalado:

- *“yo a veces me negaba mucho a eso cursi de la pedagogía del amor, pero eso funciona, eso es, eso es (...) el vínculo tiene que ser el de la cercanía, el vínculo tiene que ser en el afecto, porque precisamente el niño(a) que uno no reconoce, es el niño(a) que no aprende”. Yo les doy mucho afecto y eso me hace a mí como cada día proponerme ser mejor, mejor con los niños porque ellos necesitan es afecto, más que una estar que dos más dos son cuatro, darles mucho afecto porque ellos carecen de afecto en sus hogares...(Grupo focal docentes Niquitao) .*

- *“Yo hablo mucho con ellos, sos muy lindo, sos muy bello, sos muy inteligente, vos podés hacer las cosas (...) porque usted es muy inteligente, muy inteligente, usted es más inteligente que yo, sí, usted es más inteligente que yo, usted sabe muchas cosas que yo no sé. (grupo focal)*

En concordancia con los relatos antes señalados, las maestras y maestros manifiestan la importancia de construir procesos de relacionamiento en la escuela, que acojan, fortalezcan, valoren y respeten la alteridad, y que se sustenten en la capacidad de escucha y en la comprensión de las historias vitales de los Otros; en sus dolores y sus alegrías. Lo anterior, no implica que educar en y desde la afectividad sea una tarea fácil para las maestras y maestros, ya que esto, va a involucrar de su parte, un equilibrio entre el afecto, la norma, el límite el respeto, los roles, las experiencias de vida particulares y los cambios del tiempo en que vivimos.

Un tiempo, en el que de acuerdo a Narodowski (2013), se presentan, cada vez más, infancias hiperrealizadas e infancias desrealizadas, esto es, un mundo que se caracteriza por la ausencia de adultos que acompañen los procesos de socialización e individuación de los niños y las niñas. En tal sentido, como lo indican las narradores del estudio; los niños y niñas *“necesitan de la norma, de un sacudón que sepan que la escuela les está brindando una oportunidad de cambiar, de cambiar en algo sus vidas y que son ellos quienes tienen que asumir esa decisión tan, tan difícil”* (Grupo focal docentes Niquitao).

Según la visión de las narradoras, el afecto y el establecimiento de las responsabilidades y los límites que tal acción demanda, permiten, no solo un vínculo armonioso entre maestros y estudiantes, sino también, entre los mismos niños y niñas, entre sus diferencias y particularidades. Lo anterior, parece tener relación con los planteamientos la pedagogía de la *“Radical Novedad”*, en la que la educación, lejos de enfocarse en las prácticas escolares, refiere a un proceso de transmisión entre generaciones.

Dicha pedagogía plantea una relación con el Otro desde la hospitalidad, la acogida y la responsabilidad, en donde la otredad, en este caso los niños y las niñas, tienen una experiencia, una historia de vida. Esta manera de ver la educación propone pues, asumir un proceso de interacciones, en relación con el otro/a, en su condición, en su mirada, en su sentir. La subjetividad humana nos dirá Mèlich *“no es cuidado de sí, sino cuidado del otro: su muerte es mi muerte, su sufrimiento es mi sufrimiento. El Otro es mi problema”*, (200 pág. 88). Con ello, destacamos, la centralidad de la ética en cualquier relación educativa.

Así las cosas, es entonces, del reconocimiento del otro/a como condición ética y política, de lo que se valen maestras y maestros en su quehacer cotidiano para llegar a los niños y niñas, e ir construyendo vínculos que les posibilite la generación de confianza, la interacción, la creencia y acción para la constitución de otros mundos posibles. No siendo esto, una tarea fácil de lograr, y en la que además maestros y maestras están implicados, pues, en ellas y ellos también hay sentimientos de dolor, tristeza, soledad, frustración e impotencia frente a un mundo hostil e impredecible, un mundo en el que ellas y ellos también demandan afectividad y cuidado, pero en el que sin embargo, como nos encontramos en Niquitao, muchos de ellos y ellas siguen acogiendo a niños y niñas, resistiendo y generando prácticas pedagógicas otras con las que iluminar el mundo.

2.3. El dialogo afectivo: una forma de relacionamiento pacífico y de tramitar los conflictos

“Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres [y mujeres], no me es posible el diálogo”.

Freire, P. (2012, p 106).

El reconocimiento, del Otro, y la responsabilidad que ello demanda, según lo expresado por las narradoras, se da reivindicando el rostro del otro/a, sus potencialidades, sus capacidades, y sobre todo su voz y lenguaje que liga al mundo. Así lo expresa una de las maestras: “*el diálogo, es lo más importante dejar que ellos*

vengan a nosotros y escucharlos, el dialogo afectivo, ese que hace que ellos digan lo que piensan y que empoderan de todas las cosas y puedan actuar” (Grupo focal docentes Niquitao).

El dialogo afectivo, es entonces para las maestras una forma de promover la autoestima, una apertura hacia el Otro, una capacidad de reflexión que permite salirse de uno mismo, para trascender la relación con los otros y con las dificultades de la vida misma. El dialogo afectivo, es en últimas, la conciencia y la comprensión de que somos con los otros. Dichos planteamientos, tiene resonancia con las ideas expuestas por Ceballos, (2009, p.4) quien plantea que:

El acto comunicativo o dialógico expresa una experiencia de comunión –poner en común con-. Supone además un entrar en relación con el otro, con la otra a partir de la experiencia del amor. La dialogicidad nos pone en relación con el mundo, haciéndonos conscientes de que existimos en una realidad concreta, nos pone en relación con la vida y su valor, nos pone en relación con los otros seres humanos. Nos hace reconocer que no somos islas, que el ser humano por su esencia es un ser que existe en relación con otros seres humanos.

Así las cosas, para los narradores el dialogo afectivo se presente como una forma viable y potente de establecer relacionamiento pacíficos y de tramitar los conflictos de manera pacífica. En tal sentido, el dialogo, y en él, la conciencia de las propias acciones, resulta de suma importancia para las docentes, no como retórica,

sino como comprensión, acción y decisión personal, que puede romper con los círculos de los diferentes tipos de violencia.

Al decir de una de las narradoras:

Los problemas se resuelven hablando, eso es lo que yo trato de hacer en mi salón, y eso es muy bonito, ver que hay una dificultad en el salón, entonces yo ya trato pues de no echarle el discurso de nada, sino que yo como que bueno y entonces que hacemos acá. Pero como que empiezan ellos a entender las cosas resolver los problemas con tranquilidad, no quedarse en la dificultad, resolver los problemas dialogando. Uno les insiste mucho en que sean autónomos, usted por qué hizo eso, ah es que él me dijo que lo hiciera, ah o sea que él decide por usted, usted no decide por usted, ese asunto de que uno, uno resuelve los problemas, de que uno piensa antes de actuar y que uno no hace lo que todo el mundo hace. (Grupo focal docentes Niquitao)

En las maestras participantes del estudio, prima el deseo por actuar, así como, una permanente concienciación sobre el rol que ocupan. Lo que hace que diariamente apuesten y luchen por contrarrestar las condiciones, los discursos de hostilidad y de violencia del entorno socio cultural adverso en el que viven los niños y las niñas. Todo ello, se ve reflejado precisamente, en los actos y los diálogos cotidianos, en los que las maestras, despliegan y promueven características de liderazgo, de asociación y acciones colectivas, de reflexión, creatividad e imaginación, que dan cuenta de su motivación y capacidad de trabajo, lo cual se

proyecta en un quehacer comprometido y sabedor de su responsabilidad, en el acompañamiento y formación de los niños y las niñas.

En esa medida y sin pensar que hay perfección en la institución educativa y sus docentes, si se encuentra en ellas un gran compromiso ético y pedagógico con los niños y niñas a su cargo, con la educación como posibilidad de transformación.

3. Premisas conclusivas: maestras y maestros como sujetos de acción ética y política

A primera vista parece desalentador el panorama en el que las niñas y los niños habitan en condiciones de hostilidad y de violencia que limitan su desarrollo y participación como personas políticas hacedoras de su realidad y futuro; sin embargo la experiencia del trabajo de las maestras y maestros nos muestran una luz de esperanza la cual guía el camino para abordar estas dificultades. Los resultados de este estudio nos permiten ver a maestras y maestros participes del estudio, como sujetos de acción ética y política, que actúan, en su entorno a través de prácticas sociales encausadas a intervenir en beneficio de los niños y las niñas.

Como se enuncio en el trascurso de estas páginas, las maestras y maestros en su quehacer y práctica cotidiana logran estimular y despertar el potencial que tienen las niñas y niños. Están convencidos de que por encima de las muchas dificultades y problemáticas existentes en las familias y en los entornos de niños y niñas, ellos son la más grande y sólida prueba de que se puede soñar, se puede

cambiar y se puede vivir. Las lecturas que ellas y ellos hacen a partir de sus experiencias, van más allá del dictar sus lecciones y elaborar tareas como metas de los currículos, muchos de ellos, se reconocen como el puente, la guía, el ejemplo, la compañía, y en sentido de la construcción social, pares de las niñas y niños con quienes desde diferentes roles caminan en la búsqueda de transformaciones conjuntas hacia una sociedad mejor.

Las maestras y maestros al desarrollar actividades en el contexto educativo e institucional, se resignifican como sujetos sociales, haciendo parte de la construcción social, y es aquí donde su subjetividad política al encontrarse con el otro y los otros en solicitud de atención, formación, educación y acompañamiento, emerge como capacidad de acción, llena de intencionalidad y dando sentido a sus prácticas. Dicha acción política ejercida en estos contextos impregnados por el conflicto y la violencia vivida por niñas y niños, demanda en todo momento una postura y reflexión crítica de la realidad en tanto seres históricos, sujetos transformadores, constructores, y con esperanza de un mañana en mejores condiciones para todas y todos.

En las voces de las maestras y maestros se logró encontrar testimonios de vivencias cotidianas con niñas y niños donde es muy significativo las formas de cómo ellos se vinculan en sus interacciones respondiendo asertivamente desde los encuentros afectivos, mediados principalmente por el diálogo, el amor y la libertad. Sería entonces primordial reconocer su labor como seres humanos provistos de subjetividad, la cual, en función de sus prácticas sociales con niñas y niños hacia la construcción de un mundo para todos, la ponen en disposición para ayudar a

comprender, a transformar, acompañar y vivir en conjunto, tras el logro de los sueños comunes por una sociedad con mejores realidades, y con capacidad de comprender las subjetividades como construcción de todos y todas.

Referencias

Berger, P. & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Ceballos, R. (2009). *La comunicación afectiva y efectiva o la dialogicidad de la educación República Dominicana*: Centro Cultural Poveda, Inc.

Consorcio Niño, niñas y jóvenes constructores de paz: democracia, reconciliación y paz. (2011). Proyecto 1: Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas. Manizales: Centro de Estudios Avanzados de Niñez y Juventud – CINDE – Universidad de Manizales.

Díaz, A., Piedrahita, C., Vommaro, P. (2013). *Acercamientos metodológicos a la Subjetivación política: Debates latinoamericanos*. 1ª ed. -- Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Clacso. – (Biblioteca latinoamericana de subjetividades políticas) – María Isabel González Terreros, Alcira Aguilera Morales, Alfonso Torres Carrillo.

Díaz, A., Piedrahita, C., Vommaro, P. (2012). *Subjetividades políticas: Desafíos y debates latinoamericanos*. 1ª ed. -- Bogotá: Universidad Distrital Francisco

José de Caldas: Clacso. – (Biblioteca latinoamericana de subjetividades políticas) Andrea Bonvillani - Hugo Zemelman.

Echavarría, C; Restrepo, P.; Callejas, A.; Mejía, P.; Alzate, A. (2009), La responsabilidad moral y política: una mirada juvenil. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 7, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 1439-1457 Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales, Colombia

Freire, P. (2012). Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. 1 ed. Buenos Aires: Siglo XXI. Editores.

Gergen, K.J. (2007). Construcción social, aportes para el debate y la práctica / traductoras y compiladoras, Ángela María Estrada Mesa, Silvia Díaz Granados Ferráns — Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes.

Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. Actualidades Pedagógicas (62), 15-36.

McNamme, Sheila y Kenneth Gergen (1996). Terapia como construcción social. Barcelona: Paidós.

Morin, E. (2004) "Los 7 saberes para la educación del futuro". Ediciones UNESCO

Walsh C (2013) Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I (editora), Quito, Abya-Yala.

Zemelman, H., León, E. (coords.), (1997). Subjetividad: umbrales del pensamiento social. España: Editores: Anthropos.