

*LA PAZ: UNA CONSTRUCCION SOCIAL DESDE LA ESCUELA*¹Carolina Espinosa Escobar²

Resumen analítico

Una paz sostenible y duradera, inicia por comprender que se requiere para ella un proceso de construcción social, en el que las voces de los niños y niñas afectados por el conflicto armado no pueden ser desconocidas ni silenciadas. A partir del método hermenéutico que se sirve del lenguaje para acercarse y comprender el sentido construido por el sujeto de su experiencia; se rescataron esas voces con el objetivo de reconocer cómo la niñez construye y narra su subjetividad, y partir de ella comprender, cómo en el contexto escolar, se despliegan concepciones y acciones que construyen paz en la relación intersubjetiva.

Palabras claves: Escuela, construcción social, paz, niñez, víctima conflicto armado.

¹ El Proyecto 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 desarrollado en la ciudad de Manizales, se circunscribe en 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, del consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: democracia, reconciliación y paz.” Manizales, CINDE 2013.

² Psicóloga. Docente Secretaria de Educación de Huila, Colombia. Dirección electrónica: caroesp18@hotmail.com

Transferencia a la práctica

Una reflexión que rescate el papel socializador pero también constructor de realidades que tiene la escuela, como contexto que posibilita a la niñez a recrear mundos, prácticas y discursos alrededor de la construcción de paz desde sus propias voces, comprensiones e iniciativas. Para ello el asunto de la paz debe hacerse un proceso participativo, activo y conjunto que permee el currículo, la vivencia, y las apuestas de la institución escolar por contribuir al objetivo de alcanzar una paz sostenible y duradera.

INTRODUCCIÓN

Alcanzar la paz duradera y sostenible es el propósito final que enmarca los esfuerzos de la mesa de negociaciones del gobierno con el grupo insurgente de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), quienes además instan a la sociedad en conjunto a la construcción de paz como un asunto que requiere la participación de todos, sin distinción; de tal manera que Colombia se consolide como un país activo en el desarrollo regional y mundial, sustentando la paz en las bases de la democracia. (Oficina del alto comisionado para la paz, 2012)

Sin embargo, comúnmente los procesos de paz que se han desarrollado en países que han estado en conflicto, se piensan y orientan para dar respuesta a las necesidades de la población, típicamente adulta, desconociendo las necesidades, las afectaciones de los niños y niñas; llegando incluso a nombrarlos exclusivamente como víctimas. De allí que, en esta comprensión del conflicto y de lo que se requiere para construir paz desde la perspectiva adulta, se compone un relato y unas perspectivas para la paz que terminan por invisibilizar lo que los niños y niñas narran desde sus subjetividades para desplegar su capacidad de generación para la paz, de allí cobra importancia abordar las dinámicas de constitución subjetivas e intersubjetivas no solo para develar la afectación en estas, sino también como para movilizarlas hacia el despliegue de narrativas generativas de paz posibles de encontrar cotidianamente en las acciones, iniciativas, y vivencias que se construyen con el otro.

A través de la revisión del estado de arte desarrollada en el marco del proyecto, los intereses investigativos encontrados se inclinan por abordar la temática de los derechos humanos en medio del conflicto, la condición de víctima de los niños y niñas en medio del conflicto armado y las afectaciones que sobre su cuerpo padece esta población, así como el desplazamiento forzado y el reclutamiento.³ En este orden de intereses se nombra a los niños y niñas como víctimas, como sujetos vulnerables que requieren ser objeto de restablecimiento de derechos.

En el contexto de estas nuevas necesidades de acción e investigación, la búsqueda de respuestas a la manera de cómo construir la paz, debe situar un foco de interés sobre las potencias y capacidad generativa para construir paz con el otro, como respuesta a la necesidad de generar condiciones que permitan la convivencia pacífica.

En este sentido y partiendo de la idea de la paz como una construcción social, el contexto educativo, aquel espacio de encuentro intersubjetivo que se teje en la escuela, se convierte en escenario propicio para hablar del conflicto, pero también para resignificarlo, otorgarle nuevos sentidos y visibilizarlo en términos de oportunidad, de tal manera que de los niños y niñas, se retomen las iniciativas y comprensiones sobre la construcción de paz como una manera alternativa de lectura del conflicto, y como vía de hacerle frente y no permitirse sucumbir a él.

³ Documento de trabajo en construcción de revisión de antecedente para Colombia desarrollado en el marco del proyecto de investigación “Procesos de construcción social de la niñez en contexto 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, 2013.

De hecho la escuela como institución social que asume históricamente la tarea de la socialización y la formación; se encuentra hoy en el compromiso de transformarse en el escenario que contribuye a la construcción de posibilidades de vida que modifiquen las relaciones sociales existentes, de tal manera que se orienten hacia maneras generativas de construcción de paz. Desde esta mirada, la paz debe considerarse como una opción alcanzable dentro de la escuela, facilitando en los niños y niñas hilar un nuevo tejido social en donde la tarea se oriente al establecimiento de relaciones que permitan construir paz. (Fernandez, 2006, pág. 252)

En ese orden de ideas y partiendo del marco problémico del proyecto que tiene su interés en develar 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; se retoma el objetivo de comprender cómo a partir de estas identidades y subjetividades los niños, niñas que viven en contextos de conflicto armado logran generar procesos de paz que rompen con la naturalización de la violencia en su contexto escolar.⁴

El estudio se desarrolló desde el enfoque histórico hermenéutico ya que permite comprender y acercarse a los sentidos construidos por los sujetos, de las experiencias vividas en torno al conflicto armado y a la construcción de paz. Desde sus percepciones y

⁴ Documento 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” Manizales: CINDE, 2013

sus maneras particulares de interpretar y narrar dan sentido a la experiencia vivida situada social, histórica y culturalmente.

De igual manera, el estudio hermenéutico encuentra en el lenguaje el vehículo de objetivación de los sentidos construidos sobre la experiencia de tal manera que se teje una comprensión del conflicto y de la generación de acciones de paz con el otro.

Para ello se llevó a cabo las técnicas de grupos focales, talleres creativos y entrevistas semiestructuradas de los cuales emergieron las narrativas⁵.

El estudio estuvo conformado por 22 estudiantes con edades entre los 8 y los 14 años, que se encontraron en situación de víctimas del conflicto armado; condición conocida a través del registro nacional de matrícula, y la documentación anexa como certificados de desplazamiento; igualmente participaron 21 docentes de la institución educativa a donde pertenecían los niños y niñas.

La recolección y análisis de la información obedeció a un proceso sistemático de carácter inductivo que contempló la identificación de categorías y tendencias (Descripción); construcción de relaciones (interpretación); y construcción de una red de significaciones construcción de Sentido de las narrativas.⁶

⁵ Documento 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” Manizales: CINDE, 2013

⁶ *Ibíd.*

En cuanto a la fase de Análisis de las narrativas el interés estuvo sobre la identificación de aquellas que tejen un discurso hegemónico del conflicto y la construcción de paz, igualmente en aquellas emergentes generativas para la paz para finalizar se procedió con la confrontación de resultados para genera conclusiones y desplazamientos o movilizaciones teóricas a partir de las emergencias narrativas.

DISCUSION DE RESULTADOS

Los conflictos violentos destruyen las estructuras de la sociedad y tienen un impacto en el comportamiento colectivo y la subjetividad. (Beristain, 2003, pág. 29), esto no escatima afectaciones sobre los niños y niñas quienes de muchas maneras han resultados afectados por el conflicto armado que padece nuestro país.

La guerra en Colombia ha causado la muerte de miles de niños y niñas, algunos en las masacres, otros en los enfrentamientos entre los actores armados. (...), por causa de los campos minados o por las incursiones y ataques a sus veredas y pueblos. Los menores de edad han sido víctimas de casi todas las modalidades de violencia. Según datos del Registro Único de Víctimas (ruv)⁷, al 31 de marzo de 2013, entre 1985 y 2012, 2.520.512 menores de edad han sido desplazados, 70 han sido víctimas de violencia sexual, 154 de desaparición

⁷ El RUV corresponde a la sigla que identifica el Registro único de Víctimas.

forzada, 154 de homicidio y 342 de minas antipersonal. (Centro de Memoria Histórica, 2013)

Abordar la subjetividad, inicia por romper con la dicotomía entre lo subjetivo, como lo inherente al sujeto y su plano intrapsíquico, y lo objetivo como externo al sujeto; se trata pues de una subjetividad que sirve de vehículo al sujeto, el sujeto de la entidad (Maffesoli) - cuerpo, emoción, razón, sentimientos-. Asumiremos entonces los niños y niñas como sujetos complejos; constituidos por diversas dimensiones: corporal, emocional, cognitiva, relacional; constituyentes de subjetividad entendida como (...) “aquellos sentidos propios que construye cada individuo sobre su ser y estar en el mundo, incluyendo las maneras de pensar el mundo y de apropiación de lo vivido. La subjetividad se constituye en aquello que hace diferente a una persona de otra” (Alvarado S. V., y otros, 2012, pág. 70) y situados histórica, cultural y socialmente.

En este sentido, considerar al sujeto relacional y situado; la subjetividad a la que hacemos referencia no emerge de manera espontánea en los sujetos, sino más bien, se construye continuamente a partir de las relaciones que este establece con los otros y con el mundo que lo contextualiza. Corresponde entonces a un proceso de construcción social que se desarrolla inmerso en las tramas de socialización del sujeto, de manera dinámica, y transformadora; lo que agrega a esta constitución un carácter activo, transformador del mismo sujeto y de su realidad.

En esta dinámica de construcción de la subjetividad, Zemelman (2010) reconoce un sujeto situado en relaciones múltiples y heterogéneas en cuyas dinámicas incorpora un nuevo componente, referido al reconocimiento a pertenencias colectivas, como un modo de conformación de la identidad; aquello que comparto en común con los otros en la conformación de una subjetividad social.

Un aspecto importante es el papel decisivo el contexto, como espacio tanto en la configuración de la subjetividad como de la identidad, “donde se construyen sentidos, lo que obliga a incorporar el estar-siendo del sujeto, así como sus relaciones con otros.” (Zemelman Merino, 2010, pág. 362)

Cabe destacar, no podemos terminar de tejer la subjetividad del sujeto de la enteridad y la complejidad sin “enfocar al sujeto desde sus límites pero sin reducirlo a sus determinaciones históricas (...) retomar los límites con intención primaria de transgredirlos para convertirlos en posibilidades, pero también de reconocer en el sujeto un ser inacabado” (Zemelman Merino, 2010, pág. 363) con capacidad de construcción y transformación de sí mismo y su realidad.

En diversos estudios e informes de organizaciones internacionales entre las que se cuenta Save the Children,⁸ al identificar y caracterizar los niños y niñas que han vivenciado el conflicto armado, se encuentran visibles las afectaciones que este ocasiona en ellos, en

⁸ Estudio, emprendido por un grupo de profesionales que la OEI y Save the Children invitaron para que analizaran el tema de las repercusiones del conflicto en la primera infancia.

términos de daño físico y emocional, poca asequibilidad a los servicios de salud, alimentación y educación, sentimientos de inseguridad, temor, desesperanza e incertidumbre (Castañeda & Romero, 2009), lo que siembra las bases para hacer una lectura desde el déficit y la victimización a esta población pues se les concibe desde sus carencias, desde aquello que no poseen o lo que las guerras le arrebataron. Sin embargo en otra línea de estudios cuya pretensión se enfoca en la identificación de los potenciales en la población afectada por el conflicto y sus recursos para enfrentar condiciones adversas; encontramos que dan cuenta de esos recursos y capacidad de agencia con que cuentan los sujetos para afrontar la adversidad.

En relación a lo planteado en párrafos anteriores, los niños y niñas participantes de nuestro trabajo no se nombran a sí mismos como víctimas del conflicto armado: reconocen sus orígenes geográficos, la historia de conflicto que los trajo hasta aquí y los cambios y transformaciones que el desplazamiento forzado generó en la configuración de su familia, su entorno comunitario; sus narraciones de sí mismos se tejen con más fuerza alrededor del reconocimiento de sus cualidades, habilidades sociales y relacionales, gustos escolares, artísticos y deportivos.

De igual manera en su construcción subjetiva se encuentran los valores éticos, estrategias de afrontamiento, conciencia de transformaciones que han experimentado, proyectos y planes para el futuro; además del reconocimiento de aquellas características de su subjetividad que dificultan la convivencia con el otro, como el manejo inadecuado del conflicto mediado por emociones como la ira; la agresión verbal y los momentos en los que

no responde de manera eficiente frente a sus responsabilidades escolares y familiares, como lo manifiestan los niños:

Que me guste, que me guste, la ciencia. La música también me gusta porque es la que me ha llevado más a la fama, ya me reconocen más en la central (...) Tengo muchas cualidades como para hablar en público, también tengo muchas habilidades para hacer teatro, me gusta mucho tocar en una banda.

Narrativas como estas nos ubican frente al cuestionamiento de cómo se posibilitan estas concepciones de sí mismo teniendo como base un contexto histórico y social mediado por el conflicto. Si retomamos la subjetividad como construcción con el otro, comprenderemos que en esta construcción de la percepción de sí mismos, ha entrado en juego no solo las dinámicas y lógicas de la guerra, sino también otros sujetos significativos para los niños y niñas que se encuentran en su círculo familiar, su grupo de pares, sus agentes educativos y que hacen parte de los procesos de socialización. Es allí en ese encuentro social, en donde los pequeños tienen la oportunidad de generar otra narrativa de su subjetividad, tal como lo expresan los niños:

Tengo cosas buenas pues porque ellos siempre han tratado de conseguir lo mejor para mí, yo siempre lo aprovecho (...) todo lo que ellos me dan yo trato de mantenerlo al máximo. Cada palabra o consejo que ellos me dan, yo trato de contenerlo en mi mente y nunca olvidarme de eso. Haciendo referencia a “ellos” como sus padres.

El profe de la clase de tres, me dijo que me metiera a la clase de él, porque yo era muy bueno y era disciplinado, que tenía talento (...) la relación muy buena, sobre todo con el profesor de educación física, ya que como yo hago deporte a él le gusta mucho, y yo ya he sido medallista, entonces a él le gusta demasiado porque sabe que tengo futuro.

Con todo ello, los niños y niñas atravesados por la vivencia del conflicto armado como contexto histórico y material, construyen su subjetividad a partir de procesos de reconocimiento y percepciones de sí mismo; y de la interacción y las prácticas relacionales que establece con sus otros significativos en entornos como la familia y el contexto escolar.

Emerge también aquí la noción del otro, como actor válido con el cual se construye subjetividad en una trama de prácticas relacionales puestas en escenarios de socialización como la familia y la escuela. En la familia por ejemplo, es en donde se siembran, reconocen y alimentan las habilidades y potencialidades del niño, se escucha nombrarlas y reconocerlas, de tal manera que el las incorpora para sí.

No obstante, el entre nos -con sus pares y agentes educativos- que aporta en la construcción de subjetividad desde las concepciones que estos construyen sobre el niño y la niña que ha vivenciado el conflicto armado, se encuentra mediado por algunas concepciones que dan cuenta de una fuerte tendencia del agente educador a nombrarlo y referirlo como “víctima”, atribuyéndole características de indefensión, malestar en la relación con los pares, deseos de venganza, como lo manifiestan los docentes:

El niño introvertido, callado, pasivo que uno ni siquiera sabe (...) Porque tiene dentro todo el dolor y el resentimiento, y todo eso en cualquier momento explota y actúa violentamente; (...) el comportamiento de esos niños es agresivo o reactivo... es de esa forma todo el tiempo.

En este sentido Beristanin propone:

(...) deben evitarse los procesos de victimización secundaria; es decir, la adquisición de una identidad de víctima como estigma, que se convierte en el centro de las creencias, sentimientos, conductas e interacciones sociales (...) Los estigmas de la atribución de víctima, además de ser consecuencia del conflicto, también es atribuible a las reacciones individuales y especialmente, los procesos de influencia de familiares o grupos de referencia y las expectativas sociales. (2003, pág. 24)

En cuanto al grupo familiar, los agentes educativos reconocen y valoran positivamente la familia como contexto que contribuye a la reorganización de vida del niño y de la niña luego del desplazamiento forzado en algunos casos, y /o la pérdida de algún ser querido. En el cual expresan: “Para ellos es muy importante la familia, con decirle que se tatúan el nombre de la mamá”.

De igual manera los espacios extra escolares en los que desarrollan los niños y niñas actividades deportivas, culturales y artísticas cobran importancia como escenarios de encuentro con el otro a partir del cual se construye nuevas subjetividades especialmente aquellas que potencian el liderazgo y acciones de paz.

Los deseos de superación, quieren salir adelante, quieren estar a la vanguardia y quieren estar al frente de la actividad que ellos están haciendo (...) otra fortaleza que ellos adquieren es la capacidad de liderazgo, se convierten en líderes. Por ejemplo las niñas ya salieron de aquí están trabajando, una se graduó en turismo, la otra niña está también en el Sena.

En contraste ubicamos narrativas del agente educativo que tienden a desconocer la situación de víctimas del conflicto armado, la afectación, pero también la capacidad generativa en los niños y niñas como se describe a continuación:

Son situaciones que yo no conozco (...) Yo que voy a saber de los estudiantes que tengo ¿quiénes han pasado eso? Yo eso no lo sé.

Uno como docente cuando tiene el grupo no alcanza a percibir que aquí hay personas desplazadas, no alcanza a percibir todo lo que han vivido; pues si acaso sabía de un caso y no más, pero como que tengamos ese diagnóstico no.

En torno de esta fuerte presencia de narrativa que desconoce la condición de víctima del conflicto armado de alguno de sus estudiantes, una razón por la que esta cimentado esta falta de información se debe a que los docentes desconocen la historia personal, familiar y social de su estudiantes. Las instituciones obtienen la información generalmente a través de los padres de los niños y niñas, o a través de documentos que se allegan a la institución al

momento de la matrícula escolar; sin embargo estas particularidades socio-familiares no son frecuentemente puestas en común conocimiento del equipo docente.

Como se ha podido exponer el conflicto armado origina cambios profundos y transformaciones radicales en la vida cotidiana de los niños por el desarraigo, por el rompimiento de la identidad personal y social, de los vínculos afectivos, y por generar rupturas en las culturas familiares y sociales, lo cual exige una reinención de las identidades. (Castañeda & Romero, 2009). Se deducen entonces serios impactos en la construcción de subjetividades en niños y niñas que han vivenciado el conflicto armado ya que “su escenario de socialización está permeado por los valores, las prácticas, las imágenes y las representaciones propias del conflicto armado, que pueden naturalizar en el niño una concepción de mundo influenciada por la violencia, las armas, el odio y demás sentimientos y experiencias que el conflicto trae consigo.” (Torrado , Camargo , Pineda , & Begarano, 2009, pág. 140)

Frente a estas realidades la directora general de la UNESCO para el año 2011⁹ convoca a que liberemos todo el potencial que tiene la educación para actuar como fuerza de paz. En este sentido la Constitución de la UNESCO comienza con esta declaración:

Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz (...) No hay baluartes de la paz

⁹ Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2011. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación.

más sólidos que las actitudes cívicas arraigadas en la tolerancia, el respeto mutuo y la firme voluntad de diálogo. (Bokova, 2011)

Al tiempo de este llamado, el informe plantea entre otras cosas, que existe una crisis educativa encubierta en aquellos países afectados por el conflicto armado y frente a la cual es necesario gestionar acciones que repotencien el escenario educativo en favor de la construcción de paz al tiempo que manifiesta y resalta oportunidades de construcción de paz que se pueden movilizar a través de la educación.

Hacer de la educación una fuerza de paz, como oportunidad para afrontar el legado del pasado y poner en pie un sistema de educación que conduzca a la sociedad hacia un futuro pacífico. (...) El punto de partida es reconocer la importancia decisiva de la educación (...) Una planificación de la educación atenta al problema de los conflictos debe partir de la base de que toda decisión política tendrá una incidencia en la construcción de la paz y en la evitación de un posible retorno a la violencia. Lo que se enseñe a las personas, lo que éstas aprendan y la manera en que estén organizados los sistemas de educación, todo eso puede hacer que una sociedad sea más o menos propensa a desencadenar un conflicto armado. En los programas generales de reconstrucción de la paz se ha descuidado sistemáticamente la educación. Ese descuido no sólo entraña la pérdida de una oportunidad para prevenir conflictos y edificar sociedades fuertes, sino que representa un verdadero peligro. (UNESCO, 2011)

De manera importante cabe resaltar que el Informe examina toda una serie de vías, a través de las cuales la educación puede influir en las perspectivas de paz entre las que menciona la

reforma del currículo como un foco de intervención vital y concluye manifestando como el papel de la educación para el siglo XXI debe girar en torno a “aprender a vivir en paz con los demás” (UNESCO, 2011)

Con todo ello queda planteado como la transición hacia una paz duradera y estable no es entonces un efecto automático de los acuerdos de paz, ni menos el resultado de la espontaneidad. Es el producto de la voluntad conjunta además de una estrategia postconflicto que lleve los beneficios de la paz a poblaciones y territorios más castigados por los conflictos armados. (Morales Nieto, 2013)

Por ende, la escuela en un segundo escenario de socialización para los niños y niñas, se connota de riqueza para potenciar la generación de acciones de paz es en este escenario que posibilita entretener la historia, los actores sociales, sus subjetividades, y se construye identidad, en medio de diversas interrelaciones mediadas por las prácticas pero también por el lenguaje.

En relación a lo anterior, la paz y las acciones que la generan, se encontró que prevalece la concepción de la paz como la ausencia de conflicto, si bien es cierto no se hace alusión directa al conflicto armado, si en relación a otras formas de este. Un docente al respecto propone:

(...) es un todo bienestar espiritual, físico y económico si hay estos tres aspectos puedo decir que hay paz, de resto no.

Yo diría que es un estado donde se considera que no hay afectación, yo creo que hay paz cuando creo que nada me está afectando.

Por parte de los niños y niñas la paz connotó otras consideraciones entre las que median presencia de valores y nociones de convivencia:

La paz es no estar juzgando a los demás y no pelear. La paz es convivir con todos. La paz es estar tranquilo. La paz es estar en armonía con las personas que nos rodean para así tener una buena actitud de escucha y tranquilidad con los compañeros. La paz es el respeto a diferentes formas de pensar. La paz es tener respeto y amor por los demás.

Sin embargo también hace aparición la concepción de una paz como respuesta al conflicto, como se expresa de la siguiente manera: “Dejar las guerras, no secuestrar. La paz es un modo de resolver los conflictos. La paz es un modo de solucionar los problemas sin violencia.”

Adicionalmente, en las acciones de paz se visibiliza prácticas relacionadas al ejercicio de los valores, los derechos, la ejemplificación y la voluntad. De manera más notoria emergieron aquellas prácticas referidas a la mediación del conflicto a través del diálogo y finalmente la paz como práctica social.

Este referente de paz como imaginario común que aduce a “un momento en el cual no existan grupos armados y se acabe la violencia guerrillera” (Mejía, 1999, pág. 32) desestima que la paz se construye y se propicia en los contextos de interacción cotidiana de

los seres humanos. La paz requiere entonces profundas transformaciones en los imaginarios que construimos diariamente en las relaciones con los otros, no sólo alrededor de las formas para manejar el conflicto sino también de concebir la paz y el camino para construirla. La paz así es un trabajo de todos desde el nivel de responsabilidad personal, con el contexto cercano hasta finalmente con la sociedad. (Mejía, 1999)

De igual manera aunque no frecuente también hizo presencia la práctica de huida como estrategia de alcanzar paz familiar en medio de la situación de conflicto armado. Como lo expresan los niños:

Mi familia decidió marcharse pues no había alternativa de enfrentarse con estos grupos armados. Nos usan a nosotros para llegar al gobierno. Porque saben que si nos afectan a nosotros el gobierno puede ceder.

Resulta interesante como en las concepciones de paz se relacionan estrechamente con las acciones de paz en lo referente a la participación del otro o al disfrute de esa paz con el otro, de tal manera que empieza a evidenciarse poco a poco la condición de construcción como premisa importante en la consecución de los propósitos de paz estable y duradera.

La construcción de paz en el escenario escolar desde los marcos del construccionismo social

El construccionismo social de Gergen, aporta indicios o caminos posibles para comprender la dinámica de configuración del modo como, los niños cuyas subjetividades se encuentran atravesadas por la vivencia del conflicto logran generar narraciones de acciones de paz.

Cabe señalar, que un camino fuerte del construccionismo tiene que ver con el uso del lenguaje como vehículo de construcción de sentidos y por ende del mundo, es así como Gergen refiere que “Cuando uno habla, simultáneamente se involucra en la construcción del mundo.” (2007, pág. 217)

Es decir, comprender el conflicto armado y las formas de construcción de paz “no como producto de las mentes individuales sino de las relaciones comunitarias.” (Estrada, Díazgranados, & (Comp.), 2007, pág. 218)

De allí que aquello que en los individuos se comprende como pensamiento, sentimientos o acciones en relación a la paz, corresponden a formas relacionales desarrolladas en los individuos en interrelación con los otros. Las relaciones entonces configuran y reconfiguran la construcción de sentido y del conocimiento que circula sobre un evento. De esta manera este sentido y conocimiento se presenta de manera indeterminada, es decir “cualquier significado establecido está abierto a infinitas resignificaciones” (Estrada, Díazgranados, & (Comp.), 2007, pág. 219)

Por lo tanto, lo que se desea en términos de paz hoy, no permanecerá inamovible en el transcurso del tiempo, esas concepciones y significados de hoy se construyen con fundamento en las necesidades sociales e históricas de este momento, pero en la medida en que surjan unas nuevas, el significado construido socialmente de la paz adquirirá nuevas significaciones.

Por otro lado, lo que Gergen plantea como polivocalidad sugiere que a medida que los sujetos y sus subjetividades entran en nuevas relaciones e intentan crear unas significaciones juntas, estarán trayendo al momento prácticas anteriores que dan sentido a la actual. (2007, pág. 220) Por supuesto, lo que los niños y niñas expresan hoy como concepciones y acciones de paz, han sido parte de muchas relaciones anteriores referidas al mismo conflicto y a la paz como salida a este, sea aquí también dicho, que incluso la construcción del ideal de paz que puede permear hoy sus narrativas, cuenta también con la herencia y acción de los discursos de sus padres, de los mismos actores del conflicto, de los medios de comunicación, y para nuestro interés, de la escuela, de allí que “entramos en cada relación como polivocales: cargamos con nosotros numerosas voces que hemos apropiado del pasado.” (Estrada, Díazgranados, & (Comp.), 2007, pág. 220)

La generación relacional de significado es contextualizado, emplea mucho más que las palabras y acciones de los interlocutores. Las nuevas relaciones en el contexto escolar y el surgimiento de prácticas de paz, permite aflorar la capacidad de los sujetos de construir significado en nuevas relaciones (Estrada, Díazgranados, & (Comp.), 2007, pág. 220)

mediadas por un lenguaje que “funciona principalmente como rasgo constitutivo de las relaciones.” (Estrada, Díazgranados, & (Comp.), 2007, pág. 221) Los niños, niñas y agentes educativos requieren del vocabulario como practica para crear las acciones que construyen paz en el escenario escolar. Despliegan entonces su potencial a través del lenguaje para la construcción social de nuevas realidades que permitan un tránsito del conflicto a la paz.

El lenguaje aquí tiene la capacidad de cambiar o perpetuar patrones sociales (Estrada, Díazgranados, & (Comp.), 2007, pág. 136) frente al conflicto, podemos a partir de Gergen comprender la capacidad del lenguaje para transformar las practicas escolares hacia prácticas y acciones de paz y comprender que el papel de la escuela en esta dinámica como escenario será “contribuir a las relaciones generativas a partir de las cuales el sujeto emerge con un potencial ampliado para relacionarse efectivamente.” (Estrada, Díazgranados, & (Comp.), 2007). Aquí el papel entonces de los niños y niñas deja de ser pasivo, receptor y pasa a ser un sujeto activo dentro de las relaciones; hasta aquí Gergen, emplea como vehículo de construcción y transformación de realidades 2 pilares fundamentales: las relaciones y el lenguaje.

Por lo tanto, la escuela en este marco de acción y frente al reto de “lograr vivir juntos en el globo” insta a sus actores sociales a escrutar la posibilidad de que si “a través del diálogo emergen las bases del conflicto, entonces el diálogo puede ser nuestra mejor opción para tratar realidades en disputa” (Estrada, Díazgranados, & (Comp.), 2007, pág. 334). La escuela asume esta posibilidad de tratar a través del dialogo, los dilemas que propone generar acciones de paz.

En respuesta a ello la vía del “*diálogo transformativo*” puede servir a los objetivos de perseguir un “intercambio que tenga éxito para transformar la relación entre quienes se encuentran comprometidos con realidades separadas y antagónicas (y sus prácticas relacionadas), en otra en la que se comiencen a construir realidades comunes y solidificantes.” (Estrada, Díazgranados, & (Comp.), 2007, pág. 334)

En relación a la manera de cómo llevar esta iniciativa a la práctica Gergen recoge el “proyecto de conversaciones públicas” que no apuntan a otra meta, más que a la de llevar a la escena pública las discusiones de los problemas en cuestión con sus oponentes. Hablar de sus ideas como individuos únicos y separados de la filiación grupal, de tal manera que comparta sus sostenimientos, pensamientos para establecer un tipo de conversación diferente, poder poner en circulación las creencias, perspectivas, los acercamientos al problema en cuestión y manifestar la incertidumbre y dilemas sin resolver. Si bien es cierto este ejercicio no dirime el problema y las diferencias, si aporta al principio de abandono de la perspectiva blanco-negro. De aquí emerge la importancia de poner en la escena pública, las concepciones del conflicto y de paz y las formas y acciones que nos pueden llevar a construir paz en el escenario educativo.

Tradicionalmente, los proyecto o iniciativas que tienen estos objetivos son pensados, diseñados y puestos en práctica por los docentes, quedando fuera de esta construcción la voz de los niños y niñas, y de sus apuestas y acciones de generación de paz; se suma entonces al “diálogo transformativo”, un “vocabulario del diálogo transformativo” con el

que se propone que los actores en la tarea de construcción de significados asuman una responsabilidad relacional en donde surja un compromiso compartido de resignificar el conflicto y viabilizar acciones de paz, evitando dar lugar exclusivamente a discursos en los que se deposita la responsabilidad de las afectaciones e imposibilidades de generar paz en agentes del macrocontexto estatal, por ejemplo; o agentes de grupos armados.

De igual manera el escenario educativo se piensa como propicio para permitir a los niños y niñas relatar las historias que les permiten construir su subjetividad hoy, pero también este modo de “expresión de un estilo propio” (Estrada, Díazgranados, & (Comp.), 2007) permite resignificar los hechos y generar historias de construcción de paz reincorporando a la comunicación cotidiana, expresiones que connoten un sentido común de construcción de paz.

Construir significados conjuntos también implica afirmar al otro: “Afirmar es localizar algo dentro de la expresión del otro a lo cual le podemos prestar nuestro acuerdo y apoyo”. (Estrada, Díazgranados, & (Comp.), 2007, pág. 340). Docentes e interlocutores, requieren hacer un ejercicio de afirmación de los niños y niñas en sus expresiones, permitir la emergencia de su narración. Visibilizar la voz de los niños, es ponerla en escena pública, pero también significa desarrollar el ejercicio de comprender sus significaciones del conflicto y de la paz con lo cual se obtienen las herramientas para lograr sentidos comunes de acciones que visibilicen la paz en el contexto educativo. Dejar expresar al otro, pero también comprender sus necesidades y expectativas.

Nada resulta de la apertura a el dialogo transformativo, si este no conduce a acciones comunes, emprender el reto de “vivir juntos en el globo”, comprende alcanzar acuerdos de sentidos común en cuanto a la paz, pero también de acciones coordinadas conjuntas para edificarla. “El diálogo transformativo puede hacer avanzar estos esfuerzos hacia la coordinación mutua. Primariamente, porque la construcción de significado es una forma de acción coordinada.” (Estrada, Díazgranados, & (Comp.), 2007, pág. 341)

Adicionalmente, Gergen propone como práctica de la construcción social la “indagación apreciativa”, que no significa otra cosa que rescatar buenas experiencias de los sujetos, aquellas que hayan generado beneficios para todos, cómo fueron y que significaron, pues a partir de ellas se empieza entonces a construir nuevas prácticas.

“La práctica de la indagación apreciativa provee un medio excelente a través del cual los sujetos pueden moverse hacia la generación de nuevas realidades. Al compartir historias valiosas, se localizan cosas en común. Y usando un sentido de valor común, se promueven visiones. El diálogo es empleado entonces para llenar el paisaje de la visión, para crear el sentimiento de una nueva realidad que, a su vez, establece la base para formas alternativas de acción. Al mismo tiempo, los participantes se desplazan desde la orientación divisiva “nosotros” vs. “ellos” hacia una concepción del “nosotros”. En efecto, construyen simultáneamente una nueva unidad en la que existen juntos”. (Estrada, Díazgranados, & (Comp.), 2007, pág. 348)

Finalmente el reto transformativo de todo ello es desplazar la conversación en la dirección de la autorreflexividad. (Estrada, Díazgranados, & (Comp.), 2007, pág. 344). Edificar y resignificar relaciones en la escuela, requiere procesos de autorreflexividad, a través del dialogo y el lenguaje transformativo. Reflexionar el rol que juega cada uno en la construcción de relaciones generadoras de paz, y las potencias que puede poner en juego para la construcción de esa acción común. La cultura que se instaure en la institución educativa permea las relaciones, las construcciones y reconstrucciones de prácticas de paz, y la configuración misma de las subjetividades e identidades en los niños y niñas, es decir se constituye en la atmosfera precisa para gestar los cambios que pueden potenciar la construcción de paz.

CONCLUSIONES

1. Los niños y niñas como los agentes educativos están en el proceso de transformación, de giro conceptual en el que se orienten con mayor fuerza al reconocimiento de las potencias y no de las deficiencias; de tal manera que se abandona la actitud beneficiaria pasando de victima a gestor; constituyendo subjetividades participativos en los diversos contextos.
2. La escuela como institución de encuentro intersubjetivo se enfrenta al reto de desarrollar los espacios, las estrategias y oportunidades de continuar exhortando a nuestros niños y niñas víctimas del conflicto a narrarlo, a resignificarlo y a encontrar su lugar en la solución potenciadora y menos en la victimización.

3. Es posible que la violencia que no tiene origen político y que se desarrolle con el concurso de actores armados, se continúe presentando o incluso se incremente aun con un acuerdo de paz, lo que pone al escenario educativo en la misión de gestar espacios, potenciar capacidades y habilidades en quienes confluyen en este entorno para la resolución pacífica de conflictos. Reorientar la práctica diaria, el discurso, e impregnar la cultura próxima de formas de convivencia pacífica.

REFERENCIAS

- Alvarado, S. V., Ospina, M. C., & Gómez, A. (2014). Del sujeto moral al sujeto político. Algunas pistas epistemológicas y metodológicas para indagar por la constitución de subjetividades políticas en la primera infancia. En Á. D. Claudia Piedrahita Echandía, *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (págs. 101-118). Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina, M. C., & Patiño, J. A. (2012). *Las escuelas como territorios de paz*. Buenos Aires: CLACSO.
- Beristain, C. M. (2003). Reconciliación luego de conflictos violentos: un marco teórico. En I. IDEA, *Reconciliation After Violent Conflict: A Handbook* (págs. 15-51).
- Bokova, I. (2011). *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. Paris: UNESCO.

- Castañeda, E., & Romero, T. (2009). El conflicto armado y la primera infancia. En OEI, & Save the Children, *Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia* (págs. 31-52). Colombia: Número Ediciones.
- Centro de Memoria Histórica. (2013). *Informe general Centro Nacional de Memoria Histórica: Impactos y daños del conflicto armado*. Colombia.
- Estrada, A. M., Díazgranados, S., & (Comp.). (2007). *Construccionismo social aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Uniandes.
- Fernandez, O. (2006). *Una aproximacion a la cultura de paz en la escuela*. Maracaibo:
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20061/2/articulo5.pdf>.
- Mejía, M. R. (1999). En busca de una cultura para la paz. En *Educación para la paz* (pág. 372). Bogotá: Magisterio.
- Morales Nieto, J. (Agosto de 2013). *Lecturas de paz y desarrollo*. Recuperado el 12 de Octubre de 2014, de <http://jamoni51.wordpress.com/2014/02/18/contrato-y-agenda-local-por-la-paz/>
- Oficina para el alto comisionado para la paz. (26 de Agosto de 2012). *Acuerdo General para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Recuperado el 10 de Noviembre de 2014, de <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/proceso-de-paz-con-las-farc-ep/acuerdo-general/Pages/default.aspx#sthash.RL0DA17d.dpuf>
- Torrado , M. C., Camargo , M., Pineda , N., & Begarano, D. C. (2009). Estado del arte sobre primera infancia en el conflicto. En S. t. Children, & OEI, *Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia* (págs. 53-146). Colombia: Número Ediciones.

UNESCO. (2011). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2011*. París:

UNESCO.

Zemelman Merino, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis Revista de la Universidad Bolivariana*, 355-366.