

Sentidos contruidos por niños y niñas de grado primero, sobre culturas de paz, a partir de experiencias artísticas como estrategia pedagógica

Línea de investigación

Desarrollo social y comunitario

Lucía Margarita Arroyo Paternina

Jessica Paola Ortega Caldera

Zoila Facunda Ortega Jiménez

Eleyci Ramos Puello

Maestría en desarrollo educativo y social

2020

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Realizando la Pedagogía	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 12	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado de Maestría de Investigación.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Sentidos contruidos por niños y niñas de grado primero, sobre culturas de paz, a partir de experiencias artísticas como estrategia pedagógica
Autor(es)	Arroyo Paternina, Lucía Margarita; Ortega Caldera, Jessica Paola; Ortega Jiménez, Zoila Facunda; Ramos Puello, Eleyci.
Director	López Pérez, Edna Patricia
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2020. 105 p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Universidad Pedagógica Nacional - UPN.
Palabras Claves	CULTURA DE PAZ, RECONOCIMIENTO, CUIDADO, TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS, PAZ IMPERFECTA, NIÑEZ, ARTE

2. Descripción
Tesis de grado donde las autoras se proponen comprender los sentidos que niños y niñas de grado primero construyen sobre el reconocimiento, el cuidado y la transformación de conflictos, aspectos fundamentales en la construcción de culturas de paz. Se enmarca en la línea de investigación de desarrollo social y comunitario y se desarrolla a partir de la aplicación de talleres mediados por experiencias artísticas en el aula, en la Institución Educativa San Jorge de Montelíbano – Córdoba, en los cuales es posible la observación y análisis de narrativas y acciones desde el enfoque de conflictos como oportunidades de transformación de realidades, y la paz como proceso inacabado, en medio de lo complejo del mundo, coherente con la naturaleza imperfecta del ser humano. El análisis de las narrativas de los niños y las niñas participantes, se realiza desde un enfoque hermenéutico ontológico político que hizo posible develar, deconstruir y construir sentidos sobre el fortalecimiento de ambientes relacionales más generativos. El proceso investigativo realizado se describe en el documento de tesis, empezando por una contextualización, seguida de un marco teórico que se constituye a partir del giro epistemológico de la noción de paz y finalizando con el análisis y la comprensión de variadas formas de hacer paz, que surgen de subjetividades y particularidades visibilizadas desde las voces de sujetos con grandes capacidades relacionales, como los niños y las niñas, que hacen las paces en medio de ambientes atravesados por múltiples manifestaciones de la violencia.

3. Fuentes
Alford, J. (2014). Educación en la construcción de las paces imperfectas. I Bienal latinoamericana de infancias y juventudes. Manizales Alvarado, S. A., Ospina-Alvarado, M. C. & Sánchez-León, M. C. (2016). Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), pp. 987-999. Alvarado, S., Ospina, H. Botero, P., Muñoz, G. (2008) Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. Revista Argentina de Sociología, vol. 6, núm. 11, pp. 19-43. Buenos Aires, Argentina

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Realizando la Pedagogía</i>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 12	

Alvarado, S., Ospina-Alvarado, M., Patiño, J., y Arroyo, A (2018). Contexto de conflicto armado colombiano desde las voces de la primera infancia, la niñez y las familias en condición de desplazamiento. Juventudes E Infancias En El Escenario Latinoamericano Y Caribeño Actual. CLACSO, Universidad de Manizales, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, CINDE-Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Antolínez, E. (2014) Iniciativas. Arte y construcciones de paz. Universidad de la Salle. Bogotá

Arendt, H. (1997) ¿Qué es política? Ediciones Paidós, Barcelona

Arias, A., (2007). Contexto de Violencia y Conflicto Armado. Monografía Político electoral del departamento de Córdoba. Misión de Observación Electoral.

Bárcena, F. (2002). Hannah Arendt: Una poética de la natalidad. Daimon Revista Internacional de Filosofía. (26), 107-123.

Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Paidós. Buenos Aires. 271 p.

Bárcena, F. y Mélich, J. (2014). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad, Buenos Aires, Miño y Dávila, 271 pág.

Bárcenas, F. (2002). Hanna Arendt: Una Poética de la natalidad. Revista de filosofía. N°26. Pp.107-123.

Barreto, D. (2014). Lenguajes expresivos: concepciones de los agentes educativos desde una perspectiva de inclusión de niños y niñas con discapacidad, en el marco de la Política de Educación Inicial. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá

Bejarano Restrepo, N., Londoño Restrepo, J., & Villa Sierra, P. (2016). Pedagogías para la paz: Una propuesta de educación popular por medio del arte, para la formación de los niños y niñas en la paz. Recuperado de: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2187/1/CA0183_norman_johana_paulina_pedagogiapaz.pdf

Bernstein, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y socialización. Revista Colombiana de Educación. Recuperado de: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/bernstein05.pdf

Bolívar, S., Esguerra, K., & Fúquene, P. (2016) Comprensión del uso del arte desde una perspectiva humanista existencial para una transformación hacia a construcción de una experiencia de paz. Universidad Santo Tomás.

Botero Gómez, P. (2014, 13 de marzo). Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (2), pp. 1191-1206.

Boulding, E. (2000) cultures of peace. New York, Syracuse Press

Boulding, E., (1992). "The Concept of Peace Culture". Peace and Conflict Issues after the Cold War , UNESCO, pp. 107-133

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Revolución en la educación</i>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 12	

- Calderón, I. (2003) Importancia del arte en la formación integral de los alumnos. Universidad de la Sabana. Chía- Cundinamarca
- Calderón, P., 2009. Teoría de conflictos de Johan Galtung. Revista Paz y Conflictos Vol n°2. Pp. 60-81
- Calvo, G. (2003) La escuela y la formación de competencias sociales: un camino para la paz Educación y Educadores Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400606>> ISSN 0123-1294
- Carranza, O. & Prieto, E., (2017). El Cuento Musical Para La Formación De Una Cultura De Paz Y Reconciliación En Educación Básica Primaria. Universidad de la Salle. Bogotá.
- Carriazo, L. (2016). Solución a los vacíos en la catedra de la paz. Compartir palabra maestra. <https://compartirpalabramaestra.org/columnas/solucion-los-vacios-en-la-catedra-de-la-paz>
- Comins I, (2008) La ética del cuidado y la construcción de la paz. Icaria-Editorial. Barcelona
- Comins, I. París, S. Martínez, V. (2011). Hacer las paces imperfectas: Entre el reconocimiento y el cuidado. En: Muñoz, F. Bolaños, M. Los Habitus de la Paz. Teorías y Prácticas de la Paz Imperfecta. (pp. 95-122). Castellón: Universidad de Granada. Recuperado de: <http://ipaz.ugr.es/wp-content/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene30/eirene30cap5.pdf>
- Condori, F., Consejo, F & Benítez, L. (2016). Pedagogía de la paz. Un camino desde el arte. Lima: Textos. Constitución Política de Colombia (1991). Artículo 22. Recuperado de: https://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso%20Disciplinario/Constitucion_Politica_de_Colombia.htm.
- Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado: narrativas generativas para la construcción de paz / María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado Salgado, Jaime Alberto Carmona Parra y Adriana Arroyo Ortega, eds. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE; Manizales: Universidad de Manizales; Bogotá: COLCIENCIAS, 2018. 320 p.: il. ; 21 cm. (La Paz habita entre las palabras)
- Cruz, J. (2016). Catedra de paz. ¿Ley o pedagogía? Pontificia Universidad javeriana. Bogotá <http://www.javeriana.edu.co/educon/blog/la-catedra-de-paz>
- Cubides, H. (2004) Formación del sujeto político. Escuela, medios y nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Cap. 2 subjetividad y conocimiento. Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. P. 105-127. Siglo del Hombre Editores, Universidad Central – DIUC, Bogotá. Recuperado de: <https://books.openedition.org/sdh/304>
- De la Maza, Luis Mariano. (2005). Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. Teología y vida, 46(1-2), 122-138. <https://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492005000100006>
- De Paz, D. (2007). Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora. Colección ciudadanía global. Saberes. Barcelona
- Defensoría del pueblo (Sistema de Alertas tempranas), (2016). Colombia: Reclutamiento, uso y utilización de niños, niñas y adolescentes en Córdoba. Recuperado de: <https://www.humanitarianresponse.info/es/operations/colombia/document/colombia-reclutamiento-uso-y-utilización-de-niños-niñas-y-adolescentes>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Realizando la Pedagogía</i>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 12	

Defensoría del pueblo. (2003). Resolución Defensorial Humanitaria N.º 017 Sobre la situación de derechos humanos de la población desplazada en el municipio de Buenaventura. Recuperado de: <http://www.defensoria.org.co/pdf/resoluciones/regional/regional17.pdf> del impacto social (Tesis maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá

Díaz, A., Herrera, L. M. & Vásquez, F. L. (2011). Institucionalidad Educativa: Relatos Entre El Pasado Y El Futuro. Aletheia, 3 (1), pp. 53.

Díaz, J., Peña, I. & Torres, C, (2014). Más Allá Del Arte: Procesos De Agencia De Niñas Y Niños De Una Escuela Rural De Bogotá, Develados En Una Etnografía Colaborativa. Universidad

Duarte, S. F., (2018). Impacto de la cátedra de la paz. Un modelo para la medición

Echeverría, J. (2015). Reseña: La educación como acontecimiento ético. BÁRCENA, Fernando y MÉLICH, Joan-Carles, La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2014, 271 páginas. Propuesta Educativa, nº 43p. 145-147 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina

EMLA, (2014). Iniciativas – Arte y construcciones de paz. Recuperado de: <https://premionalcritica.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/Iniciativas-yconstrucciones-de-paz-1.pdf> %E2%80%93Arte-

EMLA, (2014). Iniciativas – Arte y construcciones de paz. Recuperado de: <https://premionalcritica.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/Iniciativas-yconstrucciones-de-paz-1.pdf> %E2%80%93Arte-

Equipo local de coordinación Córdoba-HUMAIC, 2016. Briefing departamental. Montería- Córdoba. Recuperado de: <https://umaic.org/briefings/Cordoba.pdf>

Espinoza, K. & León, M. (2017). Incidencia De La Violencia Intrafamiliar En Las Conductas Inadaptadas De Adolescentes De Bachillerato. Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación, 5(1). pp. 71-80

Fajardo, M., Ramírez, M., Valencia, M., & Ospina-Alvarado, M. (2018). Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz. Universitas Psychologica, 17(1), 1-14. Recuperado de: <https://doi.org/10.11144/Ja veriana.upsy17-1.mavn>

Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. Quaderns de construcció de pau, 20, 7-24.

Fisas,V. (1998). Una Cultura de Paz. Capítulo XI del libro “Cultura de paz y gestión de conflictos”. Icaria/NESCO. Barcelona.

Forni, P. (2010). Los estudios de caso: Orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social. Miríada, (3), pp. 53. Recuperado de: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/5/168>

Foucault, M. (1994). Hermenéutica Del Sujeto. Ediciones de la Piqueta, Madrid <https://seminarioatap.files.wordpress.com/2013/02/foucault-michel-hermeneutica-del-sujeto.pdf>

Fried, D (1998). Diálogos Generativos. Recuperado de: https://www.taosinstitute.net/Websites/taos/files/Content/5695612/DS-Dialogos_Generativos.pdf

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Realizando la educación</i>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 12	

Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. Política y Sociedad, Vol. 43 Núm. 1: pp. 63-80

Galtung, J. (2003). Violencia Cultural. Gernika Gogoratz. Centro de Investigación por la Paz.

Galtung, J. (2016) La violencia cultural, estructural y directa. Cuadernos de estrategia. p. 147-168

García, F. (2004). Prevención De La Violencia Escolar, Una Propuesta Didáctica Desde Las Artes. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá

García, V. H. (2000). Johan Galtung: La Transformación de los conflictos por medios pacíficos. Cuadernos de estrategia, (111), 125-159.

Gergen, K. (1996). Realidades y relaciones aproximaciones a la construcción social. Barcelona, España: Paidós Básica.

Gergen, K. (2006). Construir la realidad: El futuro de la psicoterapia. Barcelona, España: Paidós.

Ghiso, A., (1999). El taller en procesos de investigación interactivos. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas.Vol. 9, pp. 141-153 Universidad de Colima Colima. México.

Gómez, D. (2014), Paz en los colegios ¿De dónde nos agarramos? Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C

Gómez, D. (2014), Paz en los colegios ¿De dónde nos agarramos? Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C.

González, F. (2012). La subjetividad y su significado para el estudio de los procesos políticos: Sujeto, sociedad y política. En C. Piedrahita Echandía, A. Díaz Gómez, & P. Vommaro (Comps.), Subjetividades políticas: Desafíos y debates latinoamericanos (pp. 11-29). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. Cuadernos de estrategia. N°183. p. 119-143.

Hernández, R., Baptista & P. Fernández, C. (2010). Metodología de la Investigación. McGraw Hill. 5ta Ed. México.

Herrero, S. (2003). Reseña de "Educación para la paz. Su teoría y su práctica" de Xesús R. Jares Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, vol. 10, núm. 33pp. 285-298 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México

Infante Márquez, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de postconflicto: estrategias y recomendaciones. Revista Hallazgos., 11. N 21. 223-245.
<file:///D:/Maestria%20en%20Desarrollo%20Educativo%20y%20Social%20CINDE UPN/Maestria%20II%20Sem/Linea%20de%20Investigación/Tesis/Educación%20para%20la%20paz/EDUCACIÓN%20PARA%20EL%20POSTCONFLICTO%20EN%20ESTUDIANTES%20DE.pdf>

Instituto Distrital de las Artes IDARTES (2015). Tejedores de vida. Arte en primera infancia. Bogotá.

Instituto Español de Estudios Estratégicos (2017). Cuadernos de Estrategia 183 Política y violencia:

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Realizando la Pedagogía</i>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 12	

comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva

Jara, M. (2013). Violencia Y Trastornos De Personalidad. Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia, 3(4).

Jiménez, M., Lleras, J., Nieto, A. (2010). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. Universidad de la sabana. Educ. Educ. (13). Pp. 347-359

La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta Fernando Harto de Vera. Cuadernos de estrategia, ISSN 1697-6924, N°. 183, 2016, págs. 119-146

Labrador, C. (2000). Educación para la paz y cultura de paz en documentos internacionales. Contextos educativos. (3) pp. 45-68. Madrid.

Laca, F. (2006) Cultura De Paz Y Psicología Del Conflicto. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas Vol. XII. Núm. 24, Colima. pp. 55-70

Lanz, C. (2012) El cuidado de sí y del otro en lo educativo Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 17, núm. 56, pp. 39-46 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela

Le, J. (2013) Cultura de paz y reconciliación. Temático Nacional. Programa Nuevos Territorios de Paz. Centro de investigación y Educación popular CINEP. Bogotá

Lederach, J. (2008). La imaginación moral. El arte y el alma de construir paz. Norma. Bogotá

Lederach, J. (2009). El pequeño libro de Transformación de conflictos. Goog books. Bogotá.

Loaiza, A. (2011). Investigación Para La Paz Y Perspectiva De Género: Desvelando Las Relaciones Pacíficas Entre Hombres Y Mujeres. Eleuthera. Vol. 5, págs. 127 – 145

Loaiza, A. (2015). Investigación para la paz y trabajo social: construcción de una cultura para las paces con perspectiva de género. Revista Eleuthera, 12, 89-111.

Loaiza, J. (2016). “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”. Una experiencia de Paz Imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas. Universidad de Manizales – CINDE.

Loaiza, J., Alford, J., Salazar, M. & León, D. (2016). Multipropaz: experiencias de mediación desde la potencia de la vida. Una lectura desde la paz imperfecta. Revista Aletheia. Vol. 8 N° 2 pp. 12 – 27

López, L & Salazar, M (2009) Proyecto Prácticas discursivas de niños, niñas y jóvenes, en contextos de vulnerabilidad y violencia y agentes familiares e institucionales frente la política de Haz paz en el Eje Cafetero: perspectiva psicosocial. Manizales: CINDE, Colciencias

López, M., Tejero, R., Fernández, A. (2017), Los conflictos escolares y su gestionen la formación inicial del profesorado. Un estudio de caso. Redalyc. Vol.21, N°4 (2017)
<http://www.redalyc.org/pdf/567/56754639016.pdf>

Lozano, O., Manjarrez, D., Sanabria, J., Muszuzu, J., Cortes, W. (2015) Perspectivas curriculares de la Cátedra de la Paz en los Colegios San Juan del Camino y la Institución Educativa Distrital Aquileo Parra. Universidad De San Buenaventura Bogotá.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Realizando la educación</i>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 12	

Lumsden, M. (1999), Reading the cycle of violence: Three pones of social reconstruction. The new agenda for peace research: Asaeté, Aldershot

Luna, M (2012). Narrativas sobre paz, conflicto y cuerpo. Un estudio con niños, niñas y jóvenes del Oriente Antioqueño en contextos del contexto armado colombiano. Universidad de Manizales, CINDE, Colciencias.

Martí, A (2016). La edu. Plástica y visual como herramienta de prevención en casos de acoso escolar. Universidad internacional de la Rioja. España

Martínez, C. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. Redalyc- Pensamiento & Gestión, (20), pp. 165-193.

Martínez, E. (2017). Cátedra de la Paz: incidencia en la resolución pacífica de conflictos. Criterio Jurídico Garantista, 10(16), 92-105.

Martínez, F. y Muñoz, F. (2007) "La paz un anhelo público y político universal", La Paz en las culturas políticas mediterráneas, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 37-72.

Martínez, V. (2004). Educar para la paz desde una filosofía para hacer las paces. Catedra UNESCO de filosofía para la paz. pp. 52-57

Ministerio de educación nacional, (2014). Sentido de la educación inicial. Recuperado de: https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Educacion_inicial/2016/Sentido_EducacionInicial.pdf

Morín, E (1998). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa

Muñoz F. (2004) Regulación y prevención de conflictos. Manual de paz y conflictos / coord. por Beatriz Molina Rueda, Francisco A. Muñoz Muñoz. Universidad de Granada. España ISBN 84-338-3087-2, págs. 171-200

Muñoz, F. (2004). La Paz Imperfecta. En: López, M Enciclopedia de Paz y Conflictos. Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/Paz%20imperfecta.html>

Muñoz, F, & Molina Rueda, B. (2010). Una cultura de paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. Revista de paz y conflictos, (3).

Muñoz, F., Herrera, J., Molina, B., Sánchez, S (2005). Investigación de la Paz y los Derechos humanos desde Andalucía. Universidad de Granada. Colección Eirene. España.

Muñoz, F., Herrera, J., Molina, B. y Sánchez, S. (2005). Conflictos abiertos. En: Investigación de la Paz y los Derechos humanos desde Andalucía. Universidad de Granada. Colección Eirene. Granada España

Muñoz, F., Molina, B. (2009). Una cultura de paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. Paz y Conflictos. N° 3 p. 44-61

Naciones Unidas. (2017). Informe sobre foro político de alto nivel sobre el desarrollo sostenible, celebrado bajo los auspicios del Consejo Económico y Social. Recuperado de: http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=E/2017/66&referer=http://www.un.org/es/doc

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Realizando la Pedagogía	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 12	

[uments/index.html&Lang=S](#)

- OIM, UNICEF & ICBF. (2013). Impacto psicosocial del conflicto armado sobre la niñez. Recuperado de: https://unicef.org.co/documentos/resumenejecutivo_investigacionestado_psicosocial.pdf
- Ordás, N. (2008) Conflicto y violencia Cultural en Colombia: Propuestas de transformación desde la escuela. Recuperado de: http://www.educarueca.org/IMG/pdf/Conflicto_y_violencia_cultural_en_Colombia.pdf
- Ortega, M & Vega, L, (2014). Las Prácticas Pedagógicas En Contextos Escolares De Desplazamiento Forzado. Universidad de Antioquia
- Ortiz, I. (2016, Julio) Actitudes de los estudiantes en escuelas segregadas y en escuelas inclusivas, hacia la tolerancia social la convivencia entre pares. Calidad en la educación. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652016000100004
- Ospina H, Echavarría C, Alvarado S & Arenas J. 2002. Formar Para La Paz En Escenarios Educativos Manual de Educadoras y Educador. Editorial Blanecolor Ltda., Manizales-Colombia.
- Ospina-Alvarado, Carmona-Parra & Alvarado-Salgado, (2014) Revista Infancias Imágenes / pp. 52-60 / vol. 13 No. 1 / enero-junio de 2014
- Ospina-Alvarado, M. Alvarado-Salgado, S. Fajardo-Mayo, M (2018) Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. Psicoperspectivas. Individuo y sociedad vol.17 N° 2. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud-CINDE-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Ospina-Alvarado, M., Alvarado Salgado, S., Carmona, J. & Arroyo, A., (2018) Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado: narrativas generativas para la construcción de paz. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE; Manizales: Universidad de Manizales; Bogotá: COLCIENCIAS.
- Ospina-Ramírez, D., Ospina-Alvarado, M. (2017), Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 15, núm. 1, pp. 175-192 Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales, Colombia
- Palomino, L. & Dagua, A. (2010). Los Problemas De Convivencia Escolar: Percepciones, Factores Y Abordajes En El Aula. Revista de Investigaciones UNAD, 9(2). pp. 85-105
- París Albert, S. (2005). La transformación de los conflictos desde la filosofía para la paz. Universidad Jaime I de Castellón de la Plana. Castellón de la Plana
- Pérez, P., Quintero, A. y Rivero, E. (2013) Los niños nos hablan de paz en el paraíso. Revista de la Universidad de la Salle
- Piedrahita R., Gómez M. (2014) Sociedad, cultura y astronomía: dinamizadores de prácticas educativas para la paz. Revista Ra Ximhai: Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132726008> > ISSN 1665-0441 g
- Procuraduría General de la Nación (2009). Valoración de los programas oficiales de atención psicosocial a las víctimas del conflicto armado interno en Colombia. Bogotá, D.C., Colombia Recuperado de:

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Realidad en Educación	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 12	

<https://www.ictj.org/sites/default/files/ICTJ-Colombia-psychosocial-impact-2009-Spanish.pdf>

Quintero Arrubla, S.R; Ramírez Robledo, L.E. & Jaramillo Valencia, B. (2016). Actitud lúdica y lenguajes expresivos en la educación de la primera infancia. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 48, 155-170. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/766/1292>

Ramos, C., Nieto, A., y Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: Resultados Preliminares de un Programa Multi-Componente. Revista Interamericana de educación para la democracia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-164318_pdf_1.pdf

Rincón, J., & Munera, L.F., (2003). Hacia una educación para la paz. Estado del arte. Bogotá ACODESI. Recuperado de: <http://www.acodesi.org.co/es/images/stories/textosrecomendados/Hacia%20una%20Educacion%20para%20la%20Paz%20-Estado%20del%20Arte-.pdf>

Rodríguez & Cabedo (2016), Espacios musicales colectivos durante y después del conflicto armado como lugares de preservación del tejido social. Revista Co-herencia Vol. 14, No 26 Enero - Junio 2017, pp. 257-291. (ISSN 1794-5887 / e-ISSN 2539-1208)

Rodríguez, E. (2015). Reflexiones sobre formulación de política pública de infancia y adolescencia en Colombia. CLACSO. Buenos Aires pp.12.

Roldán, O., Giraldo, Y., Correa, N., Sánchez, F. (2013). Apuestas Por La Paz: Iniciativas Con Niños, Niñas Y Jóvenes De Medellín. Convenio CINDE-Universidad de Manizales

Salamanca, M., Rodríguez, M., Cruz, J., Ovalle, R., Pulido, M., Molano, A. (2016). Guía para la implementación de la catedra de la Paz. Santillana. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá

Salas, A (2017) Catedra de la paz. Estudio de caso sobre implementación en una institución educativa en Cali. Pontificia Universidad Javeriana. Cali http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/8234/Catedra_paz_estudio.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sánchez, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. Revista VIA IURIS, núm. 9. pp. 141-160. Bogotá, Colombia.

Sanfeliu, A., & Caireta, M. (2005). La música como instrumento de educación para la paz. Bellaterra: Universidad Autónoma De Barcelona.

Sarlé, Ivaldi & Hernández (2014), Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias. OEI. Madrid, España

Skliar, C. y Téllez, M. (2008). Conmover la educación: Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires

Song, Y. (2012). Educating for Peace: A Case Study of a Constructivist Approach to Understanding Peace through Artistic Expression. Creative Education, 3, 79-83. Doi: 10.4236/ce.2012.31013.

Tolosa, A. (2015). El Arte Como Posible Herramienta Metodológica Para La Construcción De Paz. Universidad Nacional de Colombia., Bogotá.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Realidad en Formación	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 10 de 12	

- Tovar, P., (2015). Una reflexión sobre la violencia y la construcción de Paz desde el teatro y el arte. Universitas Humanística, 80(80). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UH80.rvcv>
- Tuvilla, J., (2004). Cultura de Paz y Educación. Manual de Paz y Conflictos. Universidad de Granada. España. p. 393-394
- UNESCO (2000). Manifiesto 2000. Para una cultura de paz y de no violencia.
- UNICEF (1998) La participación de niños y adolescentes en el contexto de la convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas. Actas del Seminario. Bogotá
- Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Paidós educador. España
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., Vergara, E., Portales, D. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. Psicoperspectivas. Familia y Sociedad. Vol. 14 n° 1 pp. 55- 65 Pontificia Universidad Católica. Chile
- Villamil, M. (2013) Educación para la Paz en Colombia: una búsqueda más allá del discurso. Espiral, Revista de Docencia e Investigación. 3 (2)
- Jares, X. (1983). Educar para la paz y la convivencia: tarea de todas y todos. Cuadernos de Pedagogía. n°107. Pp. 72-86. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/6910/12040003REV.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zambrano, F. & Rincón, A. (2017). El Cuento Literario Como Mediación Pedagógica Para La Formación De Una Cultura De Paz Y Reconciliación En El Grado Cuarto Del Liceo Hermano Miguel La Salle. Universidad de la Salle. Bogotá.
- Zapata, G. (2017) Arte y construcción de paz: la experiencia musical vital. CALLE14: revista de investigación en el campo del arte, 12 (22)
DOI:<https://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2017.2.a06>
- Zapata, N. (2007). Guía de transformación de conflictos. Agencia GTZ. El Salvador.
- Zelizer, C., (2003) The role of artistic processes in the construction of peace in Bosnia-Herzegovina. The studies of the peace and conflict. 10(2) p.64 – 74 in Peace-Building in Bosnia-Herzegovina," Peace and Conflict Studies: Vol. 10
- Zemelman, H. (2004) En torno de la potenciación del sujeto como constructor de la historia. Cap. 2 subjetividad y conocimiento. Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. P. 91-104. Siglo del Hombre Editores, Universidad Central – DIUC, Bogotá. Recuperado de: <https://books.openedition.org/sdh/304>

4. Contenidos

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Realizando la Pedagogía</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 11 de 12	

El proceso investigativo de esta tesis de grado, es desplegado de manera teórica en el documento de tesis, inicialmente haciendo un recorrido por las características del contexto y la descripción de un problema de investigación que deja ver la pertinencia de la elección de la unidad de análisis en cuestión y con esto el objetivo de comprender los sentidos construidos por niños y niñas sobre: el reconocimiento, el cuidado y la transformación de conflictos, a través de una estrategia pedagógica en el aula que acoge experiencias artísticas, para la construcción de culturas de paz. Seguido de esto, se hace un recorrido por los antecedentes de investigación que terminan de situar la problematización inicial. Así mismo, se consolida la línea teórica en la cual se enmarca el proceso, describiendo algunas nociones de paces, violencias y conflictos, el enfoque de paz imperfecta desde la matriz unitaria, comprensiva e integradora (Muñoz, Herrera, Molina y Sánchez, 2005), en conexión con la perspectiva de transformación de conflictos y la relación de esto con la pedagogía, el desarrollo de capacidades de los niños y las niñas como sujetos políticos y el papel del arte en dichos procesos de construcción de paz. Finalmente se enuncia la hermenéutica ontológica política como enfoque metodológico y desde este, el análisis de los sentidos de los niños y niñas hacia la construcción de culturas de paz, a partir del cual se hacen evidentes importantes hallazgos sobre el rol de los niños y las niñas como sujetos con capacidad de agencia para transformar sus realidades.

5. Metodología

El abordaje metodológico de esta investigación parte de la consideración de los niños y las niñas como sujetos activos y tributarios, pero también beneficiarios de la acción investigativa. Así pues, son sus narrativas a partir de las experiencias con arte, las que hacen posible la visibilización de sentidos que construyen sobre las maneras de hacer las paces. Lo dicho, enmarca este proceso investigativo en el enfoque hermenéutico ontológico político, que permite la observación y el análisis de las complejidades simbólicas, subjetivas y perceptibles en las relaciones de niños y niñas en edades escolares iniciales, a través del desarrollo de una estrategia pedagógica intencionada de aula que pretende no sólo indagar sobre los sentidos que los niños y las niñas construyen sobre la paz, sino a partir de los recursos que ofrece el arte, potenciar capacidades humanas para la transformación de realidades y la construcción de mejores formas de convivir. La estrategia pedagógica para efectos de esta investigación, consta de cinco talleres con experiencias artísticas: un taller introductorio que tiene como objetivo socializar con los participantes los propósitos del proyecto y la presentación de las facilitadoras y los participantes, con el fin de crear un ambiente de confianza, un segundo taller en el que se desarrollan actividades que giran en torno al fortalecimiento del reconocimiento de sí, el tercer taller tiene como propósito el desarrollo de capacidades para reconocer a los otros y a lo otro, un cuarto taller se desarrolla en torno al cuidado de sí del otro y de lo otro y un taller final en que se promueve una aproximación a los conflictos de manera no violenta a partir del enfoque de transformación de conflictos. El análisis de las narrativas y diarios de campo, se realizó a partir de una matriz que tensionaba las categorías metodológicas; sentidas, con las categorías teóricas; reconocimiento, cuidado y transformación de conflictos en el marco de una categoría central denominada cultura de paz.

6. Conclusiones

Las construcciones conjuntas que un proceso de investigación como este, aportan a la investigación para la paz, suponen aportes significativos a este campo disciplinar, pero más allá de esto, abren el camino a la valoración y legitimación cada vez más extendidas de acciones generadoras de paz que pueden ejercer los niños y las niñas desde sus subjetividades políticas, y a transformaciones sociales de gran impacto que nacen en la interacción propia de los ambientes relacionales cercanos y pueden ampliarse a la esfera

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Revolución en la educación</i>	FORMATO		
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01		
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 12 de 12		

pública.

Así pues, uno de los aspectos más importantes en el desarrollo de relaciones, hallado, es el reconocimiento, en este sentido, fue posible identificar que sí existen capacidades en los niños para reconocerse a sí mismos, a los demás y a la naturaleza, las regularidades dieron cuenta de una amplia noción del contexto y su posición en este, teniendo en cuenta sus edades y lo que el común de sus agentes relacionales adultos pudiera esperar, esto es relevante si se tiene la consideración de que no hay forma de cuidar si no existe un reconocimiento previo construido de manera intersubjetiva, y cuidar es fundamental para optar por alternativas no violentas de convivir. Esto consolida uno de los hallazgos de mayor atención, y es que, aún en un entorno que se encuentra atravesado por múltiples violencias, los niños y las niñas no la naturalizan.

Así mismo, las formas de cuidar que se ciñen en el ayudar, acompañar, cobijar, amar y en especial, el ejercicio del buen trato y la no utilización de la violencia, hacen a su vez posible que el abordaje de las situaciones conflictivas tenga alternativas variadas que favorecen el bloqueo de las situaciones hostiles o la transformación de estas en posibilidades de construcción de aprendizajes generativos.

Vale la pena retomar, un asunto de gran relevancia y es que, contrario a lo que se pudiera pensar sobre las agresiones que suceden entre pares, en niños y niñas a tempranas edades, la mayor parte de estas ocurren como última opción, es decir, cuando se han agotado otras alternativas o muchas veces cuando existe la influencia de un tercero que incita tal situación.

El uso de una estrategia pedagógica como la que en esta investigación tuvo lugar, evidencia que existen muchos caminos por explorar en el campo de la educación para la paz, además de la necesidad de reflexión que existe frente a currículos y métodos convencionales dominantes de enseñanza, que terminan por legitimar, fortalecer patrones negativos de vida en comunidad y contribuir a alimentar el círculo de la violencia.

Finalmente, una educación para una paz imperfecta, que tiene como eje motor un ser inacabado, en medio de dinámicas sociales complejas, no solo instauraría mejores maneras de vivir en sociedad, sino la construcción de la paz como un deber de todo ciudadano, teniendo en cuenta el carácter interdependiente de las relaciones humanas, que implica ser responsable por lo que se hacen o dejan de hacer unos a otros y a la naturaleza.

Dicho esto, es claro que el desarrollo de capacidades relacionales está dado por ambientes que lo hacen posible, en este marco, es responsabilidad de quienes orientan los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes proveer ambientes, herramientas y estrategias que permitan el fortalecimiento de dichas capacidades y sobre todo la firme voluntad de transformar todas aquellas conductas que se preservan como círculos viciosos y terminan por atravesar y alienar las vidas de aquellos seres cuyas capacidades humanas y sociales los hacen grandes sujetos potenciales de paz.

En este sentido, la apuesta por la construcción conjunta de una paz que nace en lo cotidiano, en un tratamiento creativo y justo de los conflictos, en las pequeñas grandes acciones, en la calle, en las escuelas, en los ancianos, en los adultos, en los jóvenes, en las minorías, en los niños, y así, en los gobiernos locales y nacionales, deja de ser un sueño para convertirse en un propósito real, tal y como los participantes de esta investigación lograron poner en el lente de visión de las investigadoras

Elaborado por:	Arroyo Paternina, Lucía Margarita; Ortega Caldera, Jessica Paola; Ortega Jiménez, Zoila Facunda; Ramos Puella, Eleyci
Revisado por:	López Pérez, Edna Patricia

Fecha de elaboración del Resumen:	07	02	2020
--	----	----	------

Tabla de contenido

DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTOS.....	3
INTRODUCCIÓN	4
Objetivos	13
Objetivo general.....	13
Objetivo específicos	13
JUSTIFICACIÓN	14
ANTECEDENTES	18
MARCO TEÓRICO.....	28
Algunas nociones sobre paces, violencias y conflictos	28
Paces Imperfectas	32
1- Conflictos.....	34
2- Construcción de paz	35
3-Mediaciones	36
4-Deconstrucción de la violencia	36
5-Empoderamiento pacifista.....	37
El enfoque de transformación de conflictos	38
Educación y pedagogía en la construcción de culturas de paz	43
Niños y niñas como sujetos políticos	54
Arte y Paz.....	61
MARCO METODOLÓGICO.....	66
ANÁLISIS	72
Análisis de la categoría reconocimiento	72
Análisis de la categoría: cuidado	76
Análisis de la categoría Transformación de conflictos	79
HALLAZGOS Y CONCLUSIONES	84
BIBLIOGRAFÍA.....	89
ANEXOS	104

DEDICATORIA

A nuestras familias

Por su comprensión, acompañamiento y apoyo en este proceso de aprendizaje y formación:
Miguel José; Jerónimo y Kevin; Fabián y Eliana, Aramis, Rafael, Alberto y Sergio... Así como a
nuestros padres, hermanos y demás familiares que se constituyeron en fortaleza y motivación
para alcanzar este propósito.

AGRADECIMIENTOS

A nuestros docentes tutores de la fundación CINDE y UPN por sus valiosos aportes académicos, profesionalismo y calor humano.

A la profesora Juanita Alford Alford, de manera especial, por mostrarnos múltiples maneras de ver el mundo social y la investigación, y por inspirarnos a ser mejores cada día en lo que hacemos.

A la profesora Edna patricia López por apoyarnos y brindar herramientas para concluir de manera satisfactoria nuestro proceso de investigación.

Finalmente, también a Marcos Ortega González, por sus aportes, apoyo y respaldo incondicional, a la Institución Educativa San Jorge y a los niños y niñas de grado primero por su cariño y sus grandes aportes a la investigación para la paz y nuestras vidas.

INTRODUCCIÓN

Colombia es un país afectado hace décadas por varios tipos de violencia, entendida esta como la privación de los derechos fundamentales y clasificada de distintas formas, como: violencia estructural (perjuicio a la satisfacción de las necesidades básicas de supervivencia, bienestar, identidad y libertad); violencia directa (efectos visibles, principalmente materiales); y la violencia cultural (violencia simbólica, que no mata, ni mutila, pero legitima una o las dos violencias antes mencionadas) (Galtung, 2016). Todo lo anterior se ve manifestado en problemáticas de miseria, hambre, desigualdad social, desesperanza y miedo; en la familia, la comunidad, la escuela y la sociedad en general; de forma sostenida en complejos círculos repetitivos, con diferentes implicaciones sociales (Ordás, 2008, Gutiérrez & Sánchez 2005, Condori, Consejo & Benítez 2017).

En sintonía con lo anterior, el conflicto armado en Colombia, como indudable manifestación de violencia directa, es solo *la punta del iceberg* y constituye uno de los puntos críticos del ámbito social. Concentra gran parte de la atención de las políticas públicas, las instituciones y comunidades en general, hecho que de alguna manera, ha generado que se instale sistemáticamente en la sociedad una noción de paz entendida como *ausencia de guerra*, y aunque estamos frente a un proceso de paz, que se encuentra en sus estadios iniciales (después de la firma del acuerdo), es claro que el camino por recorrer para concebir la paz de forma integral, debe contemplar otros factores que apunten a la construcción de paces desde una noción amplia, más que solo la contraposición a las violencias descritas anteriormente; esto es, transformar las dinámicas sociales que propician problemáticas como; la pobreza estructural, la desigualdad socioeconómica, la discriminación, la violencia de género, la degradación medioambiental, los efectos perversos de la globalización de la economía y la persistencia de regímenes con democracias de baja intensidad, pero también realidades no tan evidentes, como la invisibilización de individuos y poblaciones, la falta de reconocimiento por parte del Estado, la comunidad y en general por las instituciones vinculadas con el proceso educativo, las deficiencias en la formación desde la ética del cuidado, una concepción negativa del conflicto, entre otras. Todos estos aspectos pueden constituirse en factores de riesgo que desencadenan no solo conflictos violentos y la

violación de los derechos humanos, sino la dificultad para el desarrollo de las capacidades humanas (Tuvilla, 2004).

El departamento de Córdoba, no ha sido ajeno a las conflictividades y violencias mencionadas; al limitar con Antioquia, Sucre y Bolívar, con costa hacia el mar Caribe, y con algunos municipios que hacen parte del nudo del paramillo, zona geográfica conocida por ser un importante corredor de movilidad de los actores armados ilegales, ha sufrido efectos del conflicto armado (Arias, 2007); como el desplazamiento forzado, los homicidios, la violencia intrafamiliar, entre otros. Además, la corrupción, la tradicional disputa por el poder de la misma clase política, la cuestionable credibilidad de algunas instituciones en el ejercicio de sus funciones políticas y sociales, la cultura de la discriminación, el machismo, y demás abusos producto de la idiosincrasia local y regional, resultan ser un panorama propicio para la construcción y fortalecimiento de una cultura de violencia.

Por lo anterior, es un hecho que los procesos de socialización de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en este entorno se ven inevitablemente permeados por esta amplia gama de problemáticas. El desarrollo de la dimensión social, emocional, política, ética, espiritual y cultural, es afectado por un contexto que margina su participación en la construcción de otras maneras de vida compartida, así como un ambiente en el que como se mencionó en párrafos anteriores se vulneran los derechos humanos.

Investigaciones realizadas por organizaciones nacionales e internacionales, han hecho visibles los efectos negativos de las violencias sobre los comportamientos y formas de relacionarse de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, algunos de ellos manifestados en acciones violentas, dificultades para reconocerse y reconocer a los demás, bajo rendimiento escolar y problemas emocionales (UNICEF, 2013). De allí la necesidad apremiante de crear estrategias alternativas de construcción de paz, que por sí solas o aunadas a las tradicionales, aporten flexibilidad a los procesos, de tal forma que los intereses, culturas y características en general de los estudiantes, sean tenidas en cuenta, como factor fundamental en el desarrollo de habilidades relacionales y de transformación de conflictos, tales como las que se fundamentan en el lenguaje artístico y sus potentes impactos en el desarrollo de capacidades humanas de los individuos.

Esta investigación tomará distancia de la percepción de los niños y niñas como víctimas, para concentrar toda la estructura epistemológica y metodológica a las potencias, es decir, a las maneras en las que pueden desplegar, desarrollar y fortalecer capacidades para ser sujetos políticos, aun con realidades tan complejas como las que viven y de las que son parte. Todo lo anterior desde enfoques emergentes como el de transformación de conflictos, enmarcado en una connotación amplia de paz, a la que Comins, París, y Martínez (2011) llaman Paz imperfecta.

De este modo, al realizar una intervención a través de talleres en los que se promueve una estrategia pedagógica con arte, en la institución educativa San Jorge del municipio de Montelíbano, se tiene la intención de indagar y comprender los sentidos construidos sobre culturas de paz, a partir de alternativas que fortalezcan las relaciones entre las personas y la naturaleza, en torno a la imperativa necesidad de construir procesos de formación humana, que favorezcan relaciones más generativas, así como personas conscientes de sus potencialidades en pro de crear mejores ambientes para la convivencia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los ambientes de socialización en los que la violencia tiene lugar pueden afectar significativamente el desarrollo de los niños y niñas y sus maneras de relacionarse (Jara, 2011, Espinosa & León, 2017). En este sentido, es pertinente mencionar que esta investigación se centra en un grupo etario de niños y niñas entre 6 y 8 años, pertenecientes a una población que convive con los distintos tipos de violencia, tanto de nivel nacional, como local, especialmente las relacionadas con el conflicto armado, el narcotráfico, entre otros, que finalmente, en muchos casos, se traducen para estas familias en situaciones de desplazamiento forzado, orfandad, violencia sexual, pérdida de bienes inmuebles, abandono y despojo de tierras.

En virtud de lo anterior, a continuación, se describen algunos aspectos de la situación actual de la infancia a nivel nacional y local, referido al impacto de las violencias, el cumplimiento de derechos, el reconocimiento y la participación de los niños y niñas como miembros de la sociedad.

Se puede destacar en primera instancia, que el Estado ha dirigido esfuerzos y acciones legales para defender y amparar a los niños y niñas, particularmente desde la protección de sus derechos fundamentales. De hecho, en los últimos años la legislación en temas de protección y participación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes ha tenido un notable avance. Es de resaltar, la Ley 1448 del 2011 que considera la *protección integral* a niños y niñas víctimas del conflicto armado, las leyes 294 de 1996 y 360 de 1997 que generan la política nacional para la construcción de paz y convivencia familiar, y la Ley 1461 con la cual se genera la Política nacional para las familias colombianas que reconoce su rol activo para orientar el desarrollo integral propio y de sus integrantes, su diversidad, la convivencia democrática y la superación de imaginarios culturales y sociales que se enfrenten con la democracia. Todo lo anterior pareciera constituir un panorama normativo alentador para los niños, niñas y sus familias, sin embargo, es innegable que las distintas violencias y el conflicto armado en particular continúan transgrediendo la integridad y entornos de socialización de los niños y las niñas en muchos sentidos (Defensoría del pueblo, 2003).

La niñez y la juventud en el departamento de Córdoba no escapan a tales problemáticas, sobre todo en los territorios donde hay presencia y control de los grupos armados ilegales.

De acuerdo con información del sistema de alertas tempranas (SAT) de la Defensoría del Pueblo (2016),

En algunos municipios del sur de Córdoba, especialmente, Puerto Libertador, Montelíbano, Tierralta y Valencia, los grupos armados ilegales reclutan y utilizan niños, niñas y adolescentes, e incurren en el delito de trata de personas. Este fenómeno es difícil de cuantificar, pues no existen estadísticas oficiales y solo se manifiesta cuando se desvinculan de los grupos (p.7).

La participación de la infancia y la juventud en el conflicto armado no es un asunto aislado, existen factores de índole estructural que conducen a tal problemática, que afectan sus núcleos familiares y sus formas de desenvolverse en su entorno, tales como, los altos niveles de corrupción representados en pobreza, brechas de desigualdad entre las áreas urbanas y rurales, la existencia de los cultivos ilícitos, el microtráfico, el desplazamiento forzado, los conflictos por el uso y vocación del suelo, al igual que por la explotación minero-energética, la sostenibilidad del ambiente y los procesos de restitución de tierras sin resolución efectiva, entre otros (Equipo local de coordinación Córdoba, 2016)

Todo lo anterior desencadena dificultades de los niños y niñas para ingresar o mantenerse en el sistema educativo, la inestabilidad del cuerpo docente o falta de estos en los planteles educativos, el limitado acceso a servicios básicos (en muchos casos), y la consecuente participación en el campo laboral (muchas veces ilícito) a temprana edad, como medida de subsistencia.

Con el fin de hacer un mayor acercamiento al contexto de la población objeto de estudio, es necesario hacer una breve descripción de la realidad que viven los niños, niñas y adolescentes en el municipio de Montelíbano.

Esta es una pequeña urbe con importante influencia minera de la empresa Cerro Matoso S.A (que extrae Ferro-níquel), lo cual debería representar para la comunidad prosperidad y estabilidad económica, cuenta además de una gran riqueza hídrica (región atravesada por el río San Jorge), una zona rural que es una gran abastecedora de alimentos, grandes reservas forestales y extensos bosques tropicales. Particularmente estas últimas condiciones la hacen muy apetecida para las acciones de grupos armados ilegales, que luchan y se enfrentan constantemente por el territorio, el cual es apropiado para los cultivos ilícitos, y el narcotráfico. Esto unido a la confrontación militar permanente entre bandas criminales, y demás grupos al margen de la ley y el ejército nacional, han provocado en la población una

importante tasa de desplazados, quienes se han visto obligados a asentarse en la periferia del municipio en alarmantes condiciones de miseria.

De acuerdo al trabajo realizado por Ortega & Vega (2014), tales características del contexto surgen por defecto fenómenos que se viven de manera directa en las familias de los niños atendidos en la institución objeto de estudio, como el de la desintegración del grupo familiar o casos en donde los padres por factores sociales han tenido que cambiar sus roles laborales. A esto se suma, la cantidad de hogares con un promedio de entre 6 u 8 miembros que viven en hacinamiento, en casas construidas a medias y algunas veces con materiales no aptos para la construcción. Todo este panorama se ve reforzado también por niños al cuidado de sus hermanos mayores que no superan la mayoría de edad en muchos casos o de familiares cercanos, porque sus progenitores trabajan como amas de casa internas, o porque sus padres trabajan en lugares lejanos y sólo los pueden ver cada 15 o 30 días, cuando salen de sus lugares de trabajo

Además de esto, otros asuntos que llaman la atención son, por ejemplo, la prostitución, la tendencia a formar familias monoparentales muchas veces producto de embarazos adolescentes, los crímenes selectivos a personas de la comunidad (muchas veces frente a menores de edad) y la prevalencia del silencio, el anonimato y la impunidad frente a esto, que finalmente hacen aflorar como círculo vicioso el fenómeno de la violencia a partir de actitudes y acciones de intolerancia y agresividad. Esto desemboca también la pasividad extrema, tanto a nivel de la comunidad como a nivel personal y cuya manifestación es evidente para los maestros específicamente en el ejercicio de su labor en el aula (Ortega & Vega, 2014).

Al respecto, la docente orientadora del grupo participante, manifiesta que en términos generales los niños y niñas del grado 1º01 son tranquilos y afectuosos, sin embargo en cuanto a las características relacionales, es posible con cierta regularidad, observar actitudes de timidez, inseguridad para expresarse, frustración ante los conflictos, tristeza por problemas intrafamiliares, retraimiento, poca socialización y en algunos casos, trato agresivo a sus compañeros. A pesar de que expresa que es un grupo que se relaciona dentro de unos mínimos de convivencia, en variadas ocasiones sus juegos están teñidos de actitudes bélicas, imitación de juegos de tradición taurina (Corralejas) o luchas.

En relación con este fenómeno, Palomino & Dagua (2010) sostienen que es creciente la preocupación de los docentes y la comunidad educativa en general por los problemas de convivencia que se viven en las escuelas colombianas, que van desde agresiones físicas y psicológicas entre compañeros (Estudiantes), hasta daños a las propiedades, irrespeto a las normas y a los docentes, además de las evidentes maneras inadecuadas de manejar estas faltas en muchas de las instituciones. Esto es relevante para las instituciones educativas, porque esta realidad hace visible la necesidad de que sus procesos de formación humana contribuyan, entre otras, a cualificar la vida de las personas desde el fortalecimiento y desarrollo de habilidades, capacidades y competencias para la buena convivencia aún en ambientes vitales hostiles. Esto pone de manifiesto no solo la importancia de la educación para la paz en escenarios de violencia, sino, también la necesidad de poner en cuestión el establecimiento de currículos sesgados, lejos de contexto y de las particularidades propias de la comunidad, por ser un eminente factor generador de violencia en los espacios educativos.

Lo antes descrito conlleva no solo al análisis de dichos contextos, sino a la visibilización de puntos claves que surjan o hagan falta por atender en las investigaciones, que puedan representar el surgimiento de posibles alternativas de movilización social. Por lo anterior, es necesario poner de relieve que son variadas las investigaciones sobre los factores y condiciones en las que los niños y niñas son vulnerables a las acciones violentas y los efectos que estas producen en ellos, en particular, los estudios sobre los efectos del conflicto armado en diversas comunidades y categorías de edades que por años han construido un panorama respecto a este, sin embargo, Alvarado, Ospina-Alvarado, Patiño y Arroyo (2018), afirman que en estudios de este tipo, comúnmente se hace referencia al papel de los niños y niñas al vincularse a estas actividades, pero muy pocas veces se tienen en cuenta sus voces, o las de otros actores directa o indirectamente implicados, posición con la que coincide Gómez (2014), Quintero y Rivero (2013), esto podría limitar la visión que se tiene sobre el fenómeno y con esto las posibilidades que estos actores pueden imaginar salidas no violentas a tales conflictos.

Esto tiene conexión, en el caso de los niños y las niñas, con la existencia de estructuras tradicionales de pensamiento adultocéntrico, que los contempla como seres

pasivos, frágiles en todos los sentidos, moldeables y objetos solo de protección, es decir, sujetos cuyas voces no son legitimadas y sus particularidades, subjetividades y formas de ver el mundo de la vida son invisibilizadas e ignoradas.

Es claro que se vienen haciendo esfuerzos por abrir las miradas a formas alternativas de construcción de paz desde la infancia, pero son muchos los caminos sin explorar, en especial si se trata de las capacidades que tienen y pueden fortalecer los niños y las niñas, no solo de imaginar mundos posibles alejados de la violencia y que garanticen el pleno uso de sus potencialidades y derechos, sino de hacerse partícipes de su construcción.

Por el carácter y la población objeto de estudio en la que está centrada esta investigación y sin desconocer los fenómenos producto de las problemáticas sociales antes mencionadas, se pondrá especial atención a esas alternativas que desde lo profundo del ser, tienen los humanos para aproximarse a los conflictos de manera pacífica, principalmente en un espacio como la escuela, teniendo en cuenta su importante papel, en la formación ciudadana y la incidencia de las significaciones allí construidas en el actuar más allá del aula.

En concordancia, cada vez es más evidente la necesidad de generar procesos que propicien mejores ambientes de convivencia escolar, como contribución a la construcción de culturas de paz desde la infancia. Las iniciativas alternativas que responden a los requerimientos y atienden las necesidades de construcción de relaciones más generativas desde las potencialidades de los niños y niñas, tal como el uso de las artes y sus manifestaciones, como lo describe Tolosa (2015), representan una alternativa de gran importancia en la construcción de culturas de paz.

En relación con lo anterior, EMLA (2014), afirma que “El arte se configura como un acto que permite descubrir y entender la sociedad, el entorno y el yo” (p.8) y a su vez, crear y transformar realidades. En este sentido, constituye una herramienta creativa para descubrir habilidades e intereses y un instrumento potencial de cambio social, al representar, expresar y transmitir sentimientos, emociones, situaciones, vivencias, formas de pensar y proyecciones de las personas participantes, en este caso los niños y las niñas, creando la posibilidad de que desarrollen e interioricen competencias ciudadanas para la construcción de culturas de paz en sus comunidades.

Implementar una estrategia pedagógica a través del arte con niños y niñas en un establecimiento como la institución Educativa San Jorge, localizada en un contexto como el antes descrito, constituye una apuesta por la transformación de violencias de tipo cultural, estructural y directa y por el desarrollo de procesos que promuevan equidad, inclusión, justicia, respeto, reconocimiento de la otredad, cuidado de sí mismo, de otros y del medio ambiente, a la vez que la visibilización y comprensión de los sentidos construidos por los niños y niñas, como aportes relevantes al desarrollo de acciones de transformación social.

Por lo anterior este proyecto busca comprender **¿Cuáles son los sentidos construidos por los niños y las niñas sobre culturas de paz, a partir de experiencias artísticas como estrategia pedagógica en el aula?**

Objetivos

Objetivo general

- Comprender los sentidos contruidos por niños y niñas sobre: el reconocimiento, el cuidado y la transformación de conflictos, a través de una estrategia pedagógica en el aula que acoge experiencias artísticas, para la construcción de culturas de paz.

Objetivo específicos

- Indagar a través de una estrategia pedagógica que se vale de experiencias artísticas implementadas en el aula, aportes para construir culturas de paz.
- Comprender las narrativas, que construyen las niñas y los niños en pro de la construcción de culturas de paz en el proceso pedagógico propuesto.

JUSTIFICACIÓN

El concepto de paz en Colombia ha sido objeto de constante evolución, actualmente la dimensión de paz contempla factores como; la recuperación de la dignidad y procesos de cambio y transformación, a nivel personal, social y estructural (Paz positiva), lo que ha superado la tendencia sostenida por mucho tiempo de que la paz es la ausencia de guerra (Paz negativa), que debe ser perfecta o simplemente una utopía. Por otro lado, la paz posible, para académicos, organizaciones y movimientos es una que sea imperfecta en la que se tramitan los conflictos pacíficamente y que cada vez ocupa un espacio más público y plural entre la sociedad civil. Esto es relevante porque entender que la paz no solo está relacionada con el fin de las hostilidades, sino también con los efectos de las violencias estructural y cultural, permite el reconocimiento de realidades, prácticas y acciones dirigidas al desarrollo y fortalecimiento de capacidades para actuar y transformar el entorno más cercano. (Tuvilla, 2004)

Los resultados de un estudio realizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en convenio con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), en 2003, donde se evidencian algunos de los efectos de la violencia que padecen los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que han estado expuestos a varios de esos flagelos, en este sentido, pueden presentar problemas relacionados con: comportamientos de ansiedad, dificultad para relacionarse con otros, sentimientos de culpa, agresividad, poca capacidad para sentir alegría, aislamiento, retraimiento, dificultades para el aprovechamiento del tiempo, bajo rendimiento escolar, etc.

Así también, la prolongada exposición a la violencia de tipo estructural, en factores como la pobreza, la inequidad social, la falta de oportunidades laborales, o el difícil acceso a trabajos dignos y bien remunerados de los padres repercute entre otras en las relaciones familiares, en especial en los lazos afectivos con los niños, niñas y adolescentes, lo que genera carencias afectivas que dificultan el reconocimiento de sí mismos, sus habilidades sociales, comunicativas y en general la manera como establecen sus relaciones (UNICEF, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, y dado que la violencia cultural hace que las violencias estructural y directa surjan e incluso se justifiquen (Galtung, 2016), el papel de la escuela en un contexto permeado por tanta violencia debe ser el de buscar alternativas en sus procesos educativos en pro de deconstruir la cultura de violencia. Es así que uno de los retos en la escuela es proponer ambientes pedagógicos para el aprendizaje en la transformación de conflictos, la construcción de culturas de paz y el empoderamiento pacifista, que contribuyan a satisfacer necesidades, potenciar capacidades, promover los Derechos Humanos y con esto fortalecer relaciones basadas en la equidad, las prácticas democráticas y el cuidado de sí, del otro y de la naturaleza

Cabe mencionar que autores como Bolívar, Esguerra y Fúquene (2016), afirman que la educación para la paz en las escuelas debe estar orientada al diseño e implementación de procesos formativos que faciliten la construcción de culturas de paz a través de la práctica diaria, mediante el uso de estrategias pedagógicas, lúdicas, recreativas y artísticas, que se constituyen en un vehículo subjetivo para el desarrollo de la creatividad, el reconocimiento de sí mismo, y habilidades para tramitar conflictos y manejar tensiones, incertidumbres y angustias, de manera pacífica. Es por ello que las instituciones educativas representan escenarios propicios de educación para la paz, en especial porque además de brindarle a los estudiantes herramientas para que construyan conocimiento disciplinar, también deben tener la disposición para promover formas de relacionarse en medio de la diferencia, fortaleciendo en los niños, niñas y jóvenes capacidades del ser, tanto en lo individual, como en lo relacional. Pero pensar en la educación para la paz, implica un fundamento superior y articulador que de soporte epistemológico a dicha formación, este no puede ser otro que la investigación para la paz.

Es así como el surgimiento de la investigación para la paz ha sido determinante en la consolidación de procesos de transformación social tanto desde la escuela como de la educación no formal, al construirse a partir de las experiencias de las comunidades y sus capacidades para potenciar condiciones de desarrollo, convivencia, y facilitar a los actores sociales acceder a herramientas para entender y transformar el conflicto. La investigación para la paz se convierte entonces en un importante soporte para los procesos de movilización social (Galtung, 2003), porque hacerlo es en sí una práctica concreta de construcción de paz.

Considerando este panorama, el propósito de este trabajo de investigación se centra en comprender, cómo los sentidos que los niños y niñas construyen sobre la construcción de culturas de paz, a partir de las experiencias artísticas como estrategia pedagógica implica, el reconocimiento de sí, el reconocimiento del otro como legítimo otro, la transformación de conflictos y el cuidado de sí, del otro y el medio ambiente, entre otros factores.

Así, teniendo en cuenta que el arte contribuye a fortalecer las capacidades del ser, a través de procesos de exploración y exteriorización de sentimientos, emociones, anhelos, frustraciones y el ejercicio de aceptarse, realizarse y hacer memoria, su uso como estrategia de construcción de paz supone el agenciamiento de una autonomía personal y grupal de los estudiantes, el reconocimiento de la escuela y el entorno en general, como espacios de encuentro y vinculación que les permiten su desarrollo humano y social (Tolosa, 2015).

Ante esto, utilizar estrategias creativas que incluyen la utilización del arte, puede transformar las aproximaciones que los niños, niñas y adolescentes, tienen sobre los conflictos, ofreciéndoles posibilidades de construcción de paz a partir del afecto, el respeto propio y de los demás, el compartir, la solidaridad y la cooperación, frente a la vida colectiva, y desarrollar en ellos el interés y la capacidad de agenciamiento y participación en las decisiones que los afectan, cuestión que puede ser posible a través por ejemplo de este proyecto de investigación, cuya pretensión entre otras es visibilizar sus necesidades e intereses desde una fuente tan cercana a ellos como su propia voz.

Por lo anterior, se plantea como propósito de esta investigación, comprender los sentidos contruidos por los niños y las niñas sobre la transformación de conflictos, el reconocimiento y cuidado de sí, del otro y del medio ambiente, como una forma de acercamiento a las maneras de ser y estar de los niños y las posibles aproximaciones que estos tienen a sus realidades conflictivas. Es posible, que muchas de las acciones convencionales (basadas en la norma) de construcción de paz desde la escuela, sin desconocer los impactos positivos que puedan generar, sean estrategias estandarizadas, poco flexibles, dirigidas (pareciera) a poblaciones con características homogéneas, por lo que tal vez no generen el impacto deseado. En contraste, un proceso de intervención a través del arte como estrategia pedagógica, con la implementación de talleres mediados

por experiencias artísticas orientadas a la construcción de paz, se constituye en una apuesta para el aprendizaje, exteriorización, desarrollo y fortalecimiento de capacidades, habilidades y competencias para el mejoramiento de las relaciones de los niños y las niñas participantes, con los compañeros, familia, comunidad en general y el ambiente.

ANTECEDENTES

Es claro que la educación es un derecho fundamental para la niñez, y en momentos históricos como el posconflicto, específicamente la educación para la paz se convierte en un compromiso ineludible por parte del Estado y todos los miembros de la sociedad. Las reflexiones pedagógicas en torno al tema son frecuentes y los estudios e iniciativas en temas de construcción de culturas de paz son cada vez más variados. Es importante entonces, dar cuenta de las principales investigaciones que han analizado las potencialidades del arte en la construcción de culturas de paz y la forma en la que esto se aborda, ya que estas representan alternativas para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades, capacidades, actitudes, cualidades y competencias en los niños y las niñas en pro de favorecer sus procesos educativos y comunitarios para la construcción de relaciones basadas en el reconocimiento y el cuidado a la dignidad humana, así como el respeto al medio ambiente.

En este sentido, vale la pena resaltar que todas las investigaciones revisadas se encuentran enmarcadas en el paradigma cualitativo, con enfoques metodológicos variados, la mayor parte de estos orientados desde enfoques basados en la hermenéutica, otros desde la etnografía, teniendo presente estrategias de estudios de caso, algunos otros desde perspectivas más crítico sociales a través de la investigación acción participación, así como algunas sistematizaciones de experiencias. El rastreo de estas investigaciones se ha realizado a partir de bases de datos, encontrando estudios nacionales e internacionales, de manera que se pueda contar con una fundamentación teórica y metodológica del estado de la cuestión desde diversas latitudes.

Este apartado presenta en primer lugar la descripción de algunas investigaciones desarrolladas a nivel internacional sobre el papel del arte en la construcción de paz, algunas en contextos de conflicto armado y otras no necesariamente, centrándose más en miradas preventivas hacia las expresiones de la violencia. En segundo lugar, se hace un recorrido por las experiencias nacionales comenzando por las que describen las posibilidades que ofrece el arte en un contexto complejo como el de Colombia, y la importancia de la intencionalidad con la que se trabajan los procesos pedagógicos para la construcción de paz. En tercer lugar, se aborda el tema de la formación docente en el uso de estrategias pedagógicas lúdicas y artísticas en la formación de niños y niñas en edad

temprana, el desarrollo de la capacidad de agencia de los niños y niñas, además de la importancia del entorno y los agentes implicados en su formación, finalmente se hace un análisis de lo encontrado y se sitúa el objeto de interés de la presente investigación.

Se inicia este recorrido describiendo el trabajo investigativo realizado en Bosnia-Herzegovina donde se han desarrollado programas flexibles comunitarios, con el propósito de crear un vínculo entre las artes y la resolución de conflictos. Un docente interesado en el tema investigó el papel del arte a través de coros, películas y teatro en espacios comunitarios, durante la guerra y la posguerra y sus posibilidades para la construcción de paz y reconciliación. La investigación se situó en el marco de los planteamientos de Lumsden (1999), que describen tres áreas que deben abordarse en el posconflicto; el mundo social externo, el psicológico interno y una zona de transición entre los dos, siendo esta última en la que las artes desempeñan la importante labor de ayudar a explorar ideas, sanar heridas e integrar los mundos interno y externo para la consolidación de la paz (Zelizer, 2003).

En escenarios de características similares, Rodríguez & Cabedo (2016), analizaron a partir de la revisión documental, iniciativas procedentes de ONGs, instituciones públicas y comunidades, que contemplan Espacios Musicales Colectivos (EMC) durante y después del conflicto armado como lugares de preservación del tejido social, en poblaciones duramente afectadas por la violencia directa. Los EMC son iniciativas comunitarias que buscan la igualdad de oportunidades y el fomento de ambientes diversos y acogedores para todos. Uno de los aspectos centrales del estudio, se relaciona con la ruptura del tejido social luego de los hechos devastadores de situaciones violencia y postconflicto, y la potencialidad de la música comunitaria entretejida a un trabajo de acompañamiento psicosocial, como posibilidad para generar recursos que contribuyan en el rescate de comunidades que han pasado por estas situaciones. Este tipo de propuestas repercute en ampliar las posibilidades de expresión y comunicación, que la violencia aplasta, convirtiéndose en procesos curativos que a su vez favorecen la resiliencia. Los investigadores afirman que la música favorece el bienestar emocional, las habilidades sociales y el sentido de pertenencia. Estas experiencias dejan en claro que las artes constituyen procesos creativos potentes que permiten

reconstruir las relaciones sociales y la reconciliación para naciones duramente golpeadas por el conflicto armado.

A propósito de entornos hostiles, cabe destacar, la estrategia pedagógica *Making a Peace of Paper* realizada por dos docentes desde un ámbito más cercano al del objeto de este estudio; escuelas de Corea del Sur y Ruanda. Esta se enfocaba en la importancia de la comprensión de la paz a través de elaboraciones artísticas y la comprensión de otras culturas de manera significativa y respetuosa, para construir formas no violentas de interactuar. Desde un enfoque constructivista las actividades surgían según las ideas y reacciones de los estudiantes, allí se fabricaba papel manualmente en las aulas de clase, por educandos de 6° y 7° grado, con este creaban libros y figuras tridimensionales con representaciones abstractas de la tierra y las posibles amenazas a la paz, así como los daños ambientales y las migraciones, finalmente a través de un blog, compartían sus comprensiones con niños y niñas de otras culturas. Este proyecto contribuyó con el pensamiento crítico, la posibilidad de dialogar desde diferentes perspectivas, y con las posibilidades de ampliar las visiones y comprensiones sobre lo que acontece tanto a nivel macro como micro. Lo anterior, llevó también a los estudiantes a desarrollar más un sentido de propósito frente a lo que hacen en la vida cotidiana y un sentido de agencia, lo que implica un reconocimiento de sí mismos como seres que construyen y pueden transformar sus realidades (Song, 2012).

Los contextos en los que se desarrollan estas iniciativas hacen que el interés en temas de paz a través de estrategias alternativas como el arte tomen especial atención, su uso como medio de exteriorización de sentimientos, resignificación de realidades hostiles y procesos de reconciliación, habla de sus grandes potencialidades sobre todo en las condiciones que han vivido estos países. Por su parte, en Colombia donde los impactos de la violencia son visibles desde diferentes aristas, también son variados los estudios e iniciativas de paz a través del arte. Un balance de la estrategia de *Cultura de Paz y Reconciliación* que promueve la Unión Europea en Colombia en alianza con el gobierno nacional (2013), cuyo propósito es enseñar posibles líneas de acción para la construcción de paz en el conflicto y posconflicto, reveló a partir de las líneas, espacios humanitarios, inclusión de la cultura de paz en los Planes Educativos Institucionales (PEI) y

fortalecimiento de organizaciones sociales, especialmente de jóvenes; que el uso de medios artísticos, culturales y deportivos, abre espacios de encuentro que facilitan la participación, el debate y el diálogo (Le, 2013). En sintonía con esto, Tolosa(2015), luego de investigar sobre algunas iniciativas locales con arte en poblaciones diversas, coincide con tal afirmación y además resalta que “las expresiones artísticas se configuran en oportunidades de gran potencial que pueden mejorar relaciones intergeneracionales y entre otras, facilitar acciones pedagógicas más pertinentes” p. 33-34

La sistematización de estas experiencias se construyó desde un enfoque de paz positiva, evidenciando impactos positivos en la convivencia, en la prevención de la drogadicción y de acciones violentas, que las actividades dejaron en los jóvenes y en el tejido social de sus localidades. La visibilización, el reconocimiento de hechos victimizantes y su resignificación de manera individual y colectiva, permitieron proyectar relaciones más generativas para el futuro, contribuyendo de esta forma a la reconciliación y a la memoria histórica (Le, 2013).

En esta misma línea, Tovar (2014), al hacer una reflexión sobre la construcción de paz a través del teatro y el arte de algunas iniciativas de paz, menciona que en un contexto donde es tan difícil reconocer la violencia, admitir el sufrimiento, las culpas, pedir perdón y aceptar que es posible la reconciliación, trabajar aspectos concretos y simbólicos, narrando y recuperando la memoria a través del arte, permite que el sentido de lugar y de identidad se forje, de manera que a partir del entendimiento propio y de los demás se puedan reconocer las diferencias, responsabilidades, miedos y potencialidades para sanar y crear un futuro mejor.

Sin embargo, Tolosa (2015) también precisa, que no todos estos aspectos simbólicos manifestados en expresiones artísticas son en sí mismos constructores de paz, pues es posible que se puedan reproducir también patrones de violencia y discriminación, afirmación con la que coincide Zambrano & Rincón (2017), en su análisis del uso de textos literarios en actividades de construcción de paz en una institución educativa de Bogotá, ya que aseguran que estas obras repercuten en la forma de pensar y actuar de los niños, debido a que su forma narrativa crea realidades y abre la posibilidad de generar tanto algo positivo representado en el cambio de actitud, la apropiación de valores y la disminución de la

violencia, como también algo que no sea potencialmente bueno para su desarrollo, por lo que es el sentido y la intencionalidad del uso del arte los que determinan sus impactos.

En este sentido y teniendo en cuenta la importancia del arte y la intencionalidad con la que se aborde en las actividades de formación integral de los niños y las niñas, el Ministerio de Educación Nacional, en el marco pedagógico de la Estrategia Nacional para la Primera Infancia, plantea que el arte, la literatura y la exploración del medio, son pilares del desarrollo propios de la infancia, por lo que los propone como soporte para educación inicial, siendo este un espacio en el que se desarrollan las capacidades para conocer el mundo natural y social, el lenguaje, la participación en la vida cultural y las relaciones para una sana convivencia (MEN, 2014).

No obstante, Barreto (2014), Quintero, Ramírez y Jaramillo (2016), identificaron en estudios realizados sobre el saber y hacer pedagógico de los profesionales en educación inicial, madres comunitarias y profesoras de preescolar dentro del programa de *cero a siempre*, que no se evidencia claridad en ellas, sobre el concepto de lenguajes expresivos, y la intención del uso de la música, las artes plásticas y la literatura en las actividades diarias de los niños y niñas y su importancia en el desarrollo de capacidades relacionales y humanas. Fue evidente para ellos que estas actividades artísticas están orientadas al logro de aprendizajes de contenidos, que por cierto son ajenos a las vivencias y expectativas de los niños y las niñas o al simple fin de distracción.

En relación con esto, si bien la educación es un derecho fundamental para la infancia, es necesario seguir haciendo reflexiones respecto a ella, por un lado se deben identificar los vacíos pedagógicos en cuanto a formación de los profesionales y por otro, como lo plantean algunos autores, analizar y evaluar las estrategias pedagógicas de formación de las que son partícipes los estudiantes, así como los currículos descontextualizados que no parten de los intereses de los niños y las niñas, sino de modelos neoliberales y coloniales que forman en la competencia y la lógica del más fuerte contra el más débil, y a su vez dificultan la formación de niños y niñas constructores de paz, que desarrollen entre otras cosas, empatía frente a otros.

Vale la pena entonces poner de relieve, el acercamiento de Bejarano, Londoño & Villa, (2016) a contextos de conflicto armado colombiano a través del desarrollo de un

programa de educación popular mediado por talleres de literatura y expresión gráfico-plástica para niños y niñas, que logró la transformación de aprendizajes contruidos por la guerra y la construcción de reflexiones e ideas conjuntas sobre la transformación de su barrio y estilo de vida, esto los llevó a generar procesos de paz que involucraban trabajar con otros y a empoderarse de todas sus potencialidades para construir relaciones basadas en la no-violencia.

Como complemento, es oportuno mencionar que Sarlé, Ivaldi & Hernández (2014), haciendo un recorrido por algunas iniciativas de construcción de paz desarrolladas con población de primera infancia en Colombia, destaca como significativas, *Corazoncitos Clown, Ser feliz, Creciendo feliz, Cuerpo sonoro, arte y primera infancia* y el *Programa de Iniciación Musical Orquesta Sinfónica de Antioquia*, y resaltan la importancia del arte en el desarrollo integral de los niños y niñas, evocando el poder transformador de la música, las artes plásticas, visuales, la danza y el teatro. Además, hacen especial énfasis en lo necesario que tales iniciativas no solo se desarrollen en el espacio escolar, sino en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven los niños y niñas tales como el familiar, el institucional, comunitario, rural, entre otros. Argumentan que el entorno incide en las formas de relacionarse de los niños y niñas y sus posibilidades de transformación social, de la misma forma revelan que más que llevar o impartir modelos externos de intervención, el objetivo debe ser que surjan conocimientos e iniciativas propias de cada región, de acuerdo con sus condiciones, experiencias y propuestas particulares de construcción de paz, de manera que se promueva el respeto por las manifestaciones culturales, la diversidad de cada generación, territorio y cosmogonía.

Así mismo, una investigación de carácter documental hecha por Giraldo, Correa, & Sánchez (2013), a iniciativas de paz desarrolladas por organizaciones no gubernamentales, instituciones educativas y administraciones locales, develó que a partir de intervenciones que utilizan como estrategia metodológica actividades lúdicas, deportivas, artísticas entre otras, estos niños, niñas y jóvenes, pueden construir proyectos colectivos que se convierten en posibilidades de encuentro que desarrollan novedosas estrategias de carácter pacífico en medio de la violencia de la cotidianidad, y ven en los procesos de reconciliación una posibilidad de hacer memoria y avanzar en la reivindicación de la paz como horizonte compartido. Según el estudio, los núcleos positivos comunes de estas iniciativas se

alimentan de aportes levinascianos sobre alteridad, el sentimiento amoroso por el mundo inspirado por Arendt y la ética del cuidado de Noddings. Esto es, pensar en el yo inmerso en una realidad compartida que se construye intersubjetivamente, lo que trae consigo la posibilidad para los niños, niñas y jóvenes, de imaginar formas más generativas de vida en comunidad y la necesidad de tomar parte, y asumir un papel en las posibles transformaciones que se requieran.

En sintonía con esto, se debe destacar que actualmente existen en el país programas como Nidos - Arte en primera infancia, desarrollado hace más de cuatro años por el Instituto Distrital de las Artes, su objetivo es crear e implementar experiencias artísticas para los niños y niñas que aporten a su formación integral, junto con sus familiares y/o adultos cuidadores, maestros, artistas y demás agentes que se encuentren en contacto con esta población etaria. Se realizan continuamente procesos investigativos que se constituyen como una red de saberes enfocados a pensar el arte, la infancia y la gestación de otra manera, se visibiliza la voz de los niños y de quienes están en contacto con ellos en su cotidianidad. Estas experiencias artísticas son encuentros de las niñas y los niños con las artes donde sienten, exploran, crean y encuentran en éstos y en las relaciones sociales, nuevos sentidos potenciando sus particularidades y capacidades para vivir en comunidad de una manera pacífica.

Por otro lado cabe destacar el proyecto *Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz* del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE y la Universidad de Manizales, el cual se ha llevado a cabo en varias regiones de Colombia y otros países, pues su implementación ha contribuido a que más de 20.000 niños, niñas, jóvenes, sus familias y comunidades se relacionen más desde actitudes, imaginarios y prácticas favorables para la paz, enfatizando en el desarrollo de procesos formativos, que se valen de metodologías lúdicas, con el propósito de fortalecer dimensiones como la afectiva, la ético-moral, la comunicativa, la creativa y la política, comprendidas como los cinco potenciales del desarrollo humano. En varias de las investigaciones llevadas a cabo en el marco de este programa, se trabajó desde un enfoque hermenéutico ontológico político, que ha permitido vislumbrar a través de los sentidos construidos con los niños y las niñas, su potencial transformador en la creación de otras formas de vida compartida. Esta apuesta

metodológica y epistemológica se orienta entre otras, a visibilizar lo oculto o lo silenciado, y vuelca así el protagonismo a los niños y las niñas, que participan activamente de la construcción de experiencias y conocimiento alrededor de la paz y su vivencia, a través de talleres creativos. Estos investigadores se enfocan en las narrativas de las potencialidades mas no del déficit, es decir, no se visibiliza al niño como víctima sino como sujeto político, haciendo especial énfasis en el potencial creativo para encontrar nuevas formas de relacionarse desde la no-violencia e imaginar futuros posibles alejados de la violencia (Ospina-Alvarado, Carmona-Parra & Alvarado-Salgado, 2014).

Muchos de los estudios revisados coinciden en aspectos como la posibilidad que tiene el arte como medio para la creatividad, y la importancia de educar a través de él, además encuentran puntos de convergencia en las posibilidades del arte para constituirse en medio para promover la comunicación, la participación, y la reconstrucción de la memoria histórica, el reconocimiento del yo, el otro y el entorno, todo ello con una clara intencionalidad hacia la construcción de la paz. De esta manera es evidente la necesidad de que la escuela como escenario fundamental de socialización implemente estrategias que tengan en cuenta los intereses y potencialidades de los niños y niñas, expresadas en los lenguajes que de la manera más espontánea les permitan exteriorizar sentimientos y a la vez construir nuevas maneras de enfrentarse a sus realidades atravesadas por múltiples conflictos y violencia.

Así, a partir de estas investigaciones y proyectos revisados, se puede identificar que son variadas las investigaciones que se han desarrollado en el país sobre las contribuciones que puede tener el arte como mediación en la construcción de culturas de paz, la mayoría de los estudios que se seleccionaron para ser abordados fueron desarrollados entre 2013 y 2017, algunos con niños, niñas y jóvenes, gran parte de ellos se han llevado a cabo fuera del ámbito de la educación formal, y aunque algunos de estos se desarrollan dentro de la escuela, en su mayoría son considerados actividades extracurriculares temporales, lo que puede sugerir que, sí existe actualmente un interés creciente de las organizaciones gubernamentales, no gubernamentales y de las mismas comunidades en desarrollar procesos con estas poblaciones, pero también, teniendo en cuenta que el evidente y comprobable potencial del trabajo mediado con arte para estos propósitos, puede surgir la pregunta ¿Por qué son tan escasas las iniciativas desde la escuela, que contemplen

estrategias pedagógicas que de manera intencionada tengan en cuenta este tipo de procesos para la construcción de paz?

Por otra parte, de las experiencias internacionales de construcción de paz, se pueden identificar rasgos como el uso del arte en la formación integral de los estudiantes, así como el surgimiento de formas de afrontar y transformar realidades atroces de conflictos armados persistentes y devastadores, en este sentido, un elemento común de muchas de las iniciativas aquí descritas, es su orientación al logro de la transformación social en la búsqueda de sociedades con mejores formas de convivir.

Un aspecto relevante de este recorrido es que, a nivel nacional, se encontraron muy pocas investigaciones en temas de construcción de paz a través del arte con niños y niñas, en la región caribe, y mucho más escasas en el departamento de Córdoba, en contraste, la mayor parte de las contribuciones al tema, han surgido en ciudades del interior del país como Bogotá y Manizales. Vale resaltar, que en varias de estas investigaciones se pone en cuestión la concepción de los niños y las niñas como sujetos en posición de subordinación, cuya voz no es legítima, o como personas que dependen de otros, que hay que proteger de todo, incapaces de tomar decisiones e incidir en su medio, por el contrario, se asumen a los niños y niñas como sujetos políticos con la capacidad para tomar posición y transformar sus mundos, en otras palabras, con capacidad de agencia.

Llama la atención también, que gran parte de las investigaciones revisadas se realizaron desde enfoques diversos, como el socio-afectivo, diferentes perspectivas desde la educación para la paz, el construccionismo social, enfoques holistas o relacionales. En cuanto a la paz, la mayoría de los estudios se centraron en un enfoque de paz positiva, así como una perspectiva de resolución de conflictos que da una mirada al conflicto como algo negativo que requiere ser resuelto o solucionado.

Finalmente ha sido posible identificar campos disciplinares, hallazgos, enfoques y objetos de investigación, desde distintas perspectivas y propósitos diversos. Es posible vislumbrar un objeto que demanda capital atención sobre todo en un contexto como el del departamento de Córdoba donde las posibilidades del arte intencionado a la construcción de paz en la niñez no han sido muy exploradas, teniendo en cuenta las particularidades de su contexto. Este objeto es la posibilidad de comprensión de los

modos cómo los niños y niñas en edad escolar desde la escuela y el arte, como eje dinamizador, pueden narrar sus percepciones, impresiones, subjetividades e intersubjetividades, y en ese ejercicio deconstruir y construir sentidos sobre su ser y estar, en un contexto muchas veces excluyente, que discrimina, que rechaza y que finalmente niega sus derechos, de manera que puedan explorar y desarrollar capacidades para aproximarse a los conflictos de manera creativa y no violenta, a partir de un enfoque de paz imperfecta. Esto con el propósito de comenzar a promover otras formas en las que los niños y las niñas pueden transformar sus realidades a través de la experiencia de construir culturas de paz.

MARCO TEÓRICO

La comprensión del fundamento teórico de la investigación en curso, sobre construcción de paz en el ámbito escolar, requiere la articulación de diversas perspectivas epistemológicas y el análisis de ciertos aspectos de la realidad, estas serán descritas en este apartado, enmarcadas en un enfoque de paz imperfecta. Se inicia con algunas nociones de paz, violencias y conflictos que permiten el posicionamiento de las bases de la estructura teórica, haciendo un recorrido por la evolución de estos conceptos hasta algunas connotaciones actuales. La demarcación del sendero teórico por donde transita esta investigación da lugar al despliegue del enfoque de paces imperfectas por el cual esta se orienta, describiendo de manera clara a partir de la matriz unitaria e integradora los ejes que facilitan su comprensión. Así mismo se dedica un espacio teórico a profundizar el enfoque de transformación de conflictos como base de una educación para construir culturas de paz, articulando a este propósito también, la importancia del reconocimiento y el cuidado en las relaciones de los individuos con sí mismos, con otros y con el entorno, en ambientes relacionales como la escuela. Finalmente se hacen algunas precisiones sobre el papel de los niños y niñas como sujetos políticos en sus realidades y en relación con esto se describen las potencialidades del arte en el desarrollo de capacidades para los propósitos antes mencionados, haciendo especial énfasis en las posibilidades que ofrecen los espacios pedagógicos que acogen estos recursos y que facilitan el despliegue de capacidades para la construcción de paz, en medio de contextos complejos.

Algunas nociones sobre paces, violencias y conflictos

Hablar de paz en el siglo XXI, es entrar al espacio de convergencia de múltiples ideas, factores, puntos de vista y estudios que consolidan una visión cada vez más profunda y trascendente del concepto. La concepción tradicional que se ha tenido por mucho tiempo, ha sido objeto de importantes transformaciones en los últimos años, el carácter ideológico de las culturas de paz como horizonte utópico que, entre otros, incluye el fin de las disputas, es objeto de procesos constantes de confrontación, que se dan al hacer una mirada cada vez más profunda y compleja a los conflictos, las paces y las violencias. El estudio de las conflictividades humanas desde aspectos como la toma de decisiones, la negociación y la mediación, ha abierto el camino para consolidar una

visión de cultura de paz realista, que se sustenta en las actitudes, motivaciones y comportamientos humanos en tales situaciones de conflicto (Laca, 2006).

En este sentido, El concepto de paz ha variado según la perspectiva de algunos autores. Al respecto, Vicent Fisas (2011) asegura que:

La paz es algo más que la ausencia de guerra, y tiene que ver con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias, y con nuestra capacidad y habilidad para transformar los conflictos, para que, en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto puedan ser oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio. (p.4)

Este enfoque de paz se distancia de un concepto vacío o etéreo de esta, y nada tiene que ver con el mantenimiento del status quo, ni con la docilidad y resignación de quienes se les ha negado el derecho a participar, por el contrario, se inclina a la transformación de todo cuanto se hace en el mundo, a la recuperación de la dignidad, a la rebelión de los oprimidos, al desenmascaramiento del régimen de dominación y al cambio a nivel personal, social y estructural que se requiere para pasar de una sociedad que naturaliza la violencia a una que privilegia la paz.

Por su parte Xesus Jares considera la paz no como antítesis de la guerra sino de la violencia, aclara que la guerra no es más que un tipo de violencia organizada. Relaciona así, la paz con los conceptos de justicia social, desarrollo, democracia y el cumplimiento de derechos humanos, como interdependientes, y resignifica los conflictos al reconocer su papel fundamental en el desarrollo de la vida (Jares, 1983 citado por Salamanca, Rodríguez, Cruz, Ovalle, Pulido, Molano, 2016).

No obstante, es difícil acceder al campo teórico de la paz, sin reconocer los importantes aportes del sociólogo noruego Johan Galtung, su amplio conocimiento y experiencia en el tema, posiciona sus desarrollos como un marco de referencia para la apropiación teórica y la praxis de un elaborado enfoque de prevención y tratamiento de los conflictos. Para comprender más su abordaje al respecto, se hace necesario entender cómo concibe este autor temas como, el conflicto, la violencia y la paz. Así, el conflicto lo entiende como crisis y oportunidad, un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano, una situación de objetivos incompatibles. Para Galtung, los conflictos no se solucionan, se

transforman, hacen parte de la experiencia de la vida y están relacionados con el ejercicio de poder (Galtung citado por Calderón, P., 2009).

Con relación a esto, Galtung plantea que un conflicto puede desarrollar un metaconflicto y este a su vez originar una crisis a la que llama violencia, esta puede ser planificada o no, visible o invisible, presente o futura. De esta manera, la violencia presenta tres dimensiones reconocidas como: directa, estructural y cultural; que finalmente se traducen en la insatisfacción de las necesidades humanas. Se entenderá entonces la violencia directa como, la manifestación o aspecto más visible de la violencia, puede ser física o psicológica, la violencia estructural, será aquella inherente a los sistemas, políticos, económicos y sociales y la violencia cultural, los aspectos simbólicos de la cultura y sus experiencias, que pueden utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural (Galtung citado por Calderón, P., 2009).

Así, Galtung citado por García (2000), reconoce la paz como “la capacidad de manejar los conflictos con empatía, noviolencia y creatividad” (p.131), entendiendo la empatía como la capacidad para sentir y entender las pasiones del otro sin estar necesariamente de acuerdo con ello, y la creatividad, como la capacidad para ir más allá de las estructuras mentales de las partes en conflicto, encontrando con ello, nuevas formas de concebir las relaciones.

Hasta este punto es posible hacer una clara distinción entre la noción de paz que se tuvo luego de las grandes guerras de la humanidad, como la simple ausencia de hostilidades denominada como paz negativa, y la concepción de paz positiva, como lo expresa Tuvilla (2004), pues esta última, no sólo contempla la terminación de las confrontaciones armadas, sino también, factores y situaciones enmarcados en otras formas de violencia, como la pobreza, las fallas en la democracia, la dificultad para el desarrollo de las capacidades humanas, las desigualdades estructurales, el deterioro del medio ambiente, las tensiones, los conflictos étnicos, y la violación a los derechos humanos.

Referirse entonces a la paz, ha llegado a connotaciones en las que más allá de señalar su ausencia y las razones de tal hecho, se analizan las formas que permiten movilizar

conciencias ante la realidad, es decir, la reflexión sobre la paz no se instala en el lamento de su escasa presencia, sino que se pronuncia en la visibilización y en la resistencia, frente a todo aquello que violenta la vida humana y no humana, permitiendo con ello construir otras versiones de la realidad o realidades que nos atraviesan.

Es evidente que el deseo de paz ha exigido que se elaboren teorías sobre esta, y que las primeras se centraron en concepciones que hacían contraposición a la guerra, pero ver la paz desde una perspectiva de la condición humana y la complejidad de sus dinámicas en los últimos tiempos, ha hecho necesario reelaborar las teorías de paz cuya base epistemológica reside en las teorías de los conflictos y las violencias, pues se requiere la construcción de teorías autónomas de la paz, que no dependan directamente del ejercicio de la violencia, sino de su contraparte, es decir, el ejercicio de la capacidad del poder individual y colectivo para transformar realidades, y construir una convivencia cada vez más armónica (Muñoz, 2001).

Por otro lado, es claro que los conflictos son inherentes a las dinámicas de la naturaleza y a las relaciones humanas, así mismo todos los seres humanos tienen potenciales para transformarlos de manera pacífica, sin embargo, si se analizan las situaciones conflictivas siempre habrá factores no cuantificables como los de naturaleza cultural, parafraseando a Fisas (1998), tales como los aspectos relacionados con las emociones y sentimientos, o con el lenguaje. Por ejemplo las maneras en las que los seres humanos participamos de la construcción de símbolos que dividen y discriminan la memoria histórica, evidencian factores culturales, emocionales y analógicos del espíritu humano que determinan el inicio, desarrollo y final de este tipo de circunstancias. Es decir, son estos factores culturales los que determinan las maneras en las que se abordan estas situaciones problemáticas, así que, más que esperar a que los organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas, o el Estado, intervengan y hablen de políticas de paz, una paz cultural invita a no olvidar que la base práctica de la paz está en el entorno y en lo cotidiano.

En relación a esto, Elise Boulding (1992) citada por Fisas (1998), recuerda muestras claras de acción y cultura de paz en lo cotidiano, que superan hasta la mística abusiva de la masculinidad y el patriarcado, estas son, por ejemplo: la acción de nutrir llevada a cabo principalmente por las mujeres en la crianza, o el cuidado de criaturas y ancianos que se configura como cultura hacia el sostenimiento de la vida por encima de las ideologías. Esta

clase de prácticas pone la vida en el centro de la cultura, además, una práctica constante de la negociación para aproximarse a los conflictos que surgen en el seno de la familia es también una experiencia de paz cultural que se realiza desde la base de la inteligencia y la humanidad.

En este sentido, reconocer la paz como procesos inacabados que se dan en medio de la complejidad de un mundo de naturaleza conflictiva por sus múltiples y variadas interacciones, permite el acercamiento a aspectos fundamentales de la condición humana, haciendo visibles las potencialidades y capacidades presentes en la construcción de las paces; lo cual, a su vez, invita a fortalecer la capacidad de imaginar futuros posibles a partir de ambientes relacionales que aportan a las culturas de paz.

Paces Imperfectas

De acuerdo con García (2000), Johan Galtung asegura que no es la violencia, sino el potencial para la violencia, el que está en la naturaleza humana, y las circunstancias condicionan el nivel de desarrollo de ese potencial. Esto es fundamental para entender el giro epistemológico que reconstruye la paz en la actualidad, pues en términos de Martínez (2004), la filosofía para la paz plantea que, así como los seres humanos tienen capacidades y maneras distintas para crear, comprender e interpretar las guerras y la violencia, también las tienen para hacer las paces. Este giro, invita a estudiar la paz desde la paz misma, más no desde su contrario, como se ha visto en muchos de los estudios al respecto. La imaginación moral propuesta por Lederach (2008), sustenta esta postura al determinar que existen posibilidades más allá de lo visible, esto es, la humanidad puede ser capaz de imaginar una red de relaciones que incluye a los enemigos, puede tener la habilidad para creer, buscar y alimentar una curiosidad que abarque lo complejo de la realidad, de manera que pueda construir nuevas formas de ser y estar en sus entornos y aceptar el riesgo a avanzar hacia lo desconocido que está más allá de la violencia .

Pensar la paz en estos términos, necesariamente conduce esta investigación a acoger el enfoque de paz imperfecta, que vincula aspectos más profundos y trascendentales de las dinámicas relacionales humanas. Al respecto, Comins, Paris y Martínez (2011), afirman que la paz imperfecta se construye a partir de las capacidades y competencias que tienen los seres humanos para hacer las paces, aún en realidades complejas, de

procesos y transformaciones constantes, está definida por los momentos en los que, en la historia, los seres humanos han ejercido sus capacidades para vivir en paz, de este modo, este concepto estaría representado por experiencias o actos relacionados con: empatía, alteridad, dulzura, amor, altruismo, compasión, solidaridad, cooperación, negociaciones, tratados y planes de paz; entre otros .

Esta forma de comprender la paz invita a los individuos a participar activamente en la construcción de su mundo de vida, tomar posición ante las actitudes, comportamientos, manifestaciones y expresiones con los que se relaciona, además de dar valor a estas y tomar posturas al respecto (Comins, Paris y Martínez, 2011).

En este razonamiento, Martínez (2004), invita a ver la educación para la paz, como la forma de ser competentes y capaces para tramitar los conflictos por medios pacíficos, así como educar para la ciudadanía mundial, lo cual requiere revisar la noción del llamado *desarrollo* y las situaciones poscoloniales. Por supuesto, también implica esto educar con base en los sentimientos morales, y con ellos en la indignación por lo que los seres humanos se hacen unos a otros, potenciar la empatía para fortalecer la capacidad de ponerse en el lugar de quienes sufren. A esto se suma la educación de la voluntad para actuar pacíficamente, construir relaciones basadas en el pleno reconocimiento de sí, así como de los otros, las otras y lo otro; y la capacidad de interpelación como competencia comunicativa para dar y pedir razones por aquello que se hace o no, se dice o no.

Así también, presenta tres principios que se suponen implícitos en cualquier propuesta educativa para la paz: una educación que incluya todos los niveles y modalidades de enseñanza convencional y no convencional; una educación para hacer las paces que parta principalmente de la experiencia cotidiana de cada individuo y su comunidad, teniendo en cuenta las diferencias culturales; y una educación para hacer las paces de manera recíproca, en el que las personas se reconocen como una comunidad de comunicación, que acepta el reconocimiento mutuo de capacidades o competencias para llegar a acuerdos y a fines comunes (Martínez, 2004)

En este orden de ideas, es importante entender que la paz no es un estado, un logro o una meta, la paz debe ser concebida como un proceso, inacabado e imperfecto, sumado a eso el conflicto se debe considerar un elemento positivo y compatible con la realización de la paz, porque es inherente a la naturaleza humana, por lo tanto una paz ligada a una

transformación no violenta de los conflictos, se concibe como imperfecta, continua y permanente, tal como lo es el conflicto en la vida humana (Harto, 2016).

A propósito de esto, Francisco Muñoz (2004), resalta la importancia del análisis fenomenológico de la paz en sus interacciones y mediaciones simbólicas, esto implica una aproximación multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar, como una propuesta a las maneras de pensar, sentir, hablar y valorar la paz desde diversas disciplinas desde donde se amplían las comprensiones. El autor pone de relieve un enfoque que toma como guía la complejidad de las interacciones de por sí conflictivas de los agentes y elementos de la naturaleza, manifestadas en controversias, antagonismos, debates, desacuerdos, polémicas, peleas y demás.

Siguiendo este razonamiento, el conflicto es parte del universo, las tensiones de los elementos que componen al planeta, pueden ser representadas en conflicto, debido a los diversos intereses que pueden existir en el desarrollo de las potencialidades. El conflicto es pues una característica de los seres vivos en su intento de sobrevivir como especie, utilizando en su beneficio los recursos y la energía de su entorno (Muñoz, 2004)

Pensar desde esta complejidad, según Muñoz (2004), obliga a las personas a asumirse como seres inacabados e imperfectos, con una relación ineludible con el entorno. Los seres humanos pueden ser considerados entonces, animales; por compartir filogenia, evolución, instintos o emociones, holísticos; por el anclaje en la naturaleza y el universo, y cooperativos; por la interdependencia de la especie. Esto condiciona las aproximaciones metodológicas y epistémicas, los modelos antropológicos y ontológicos y finalmente también las maneras en las que se acogen las paces.

Así, con el ánimo de hacer frente a esta complejidad, autores como Muñoz, Herrera, Molina y Sánchez, (2005), proponen una matriz unitaria, comprensiva e integradora, que, entre otras, busca comprender, explicar y brindar alternativas desde una perspectiva plurimetodológica, transcultural y transdisciplinar de la paz, que consta de cinco ejes abiertos a debate, que se describen a continuación.

1- Conflictos

Reconocer las características y circunstancias que acompañan a los seres humanos, permite la comprensión de su actuar y las relaciones que se tejen entre unos y otros, la investigación para la paz ha tenido como centro el estudio de las causas de la violencia y

la búsqueda de soluciones a esta, por lo que el conflicto ha sido la base epistemológica, teórica y práctica de la paz y la violencia. Cada individuo es una construcción de elementos en un entramado complejo, y cada grupo es igualmente complejo al conjugarse tales circunstancias, así la posibilidad de ideas y propuestas no coincidentes se amplía en gran medida y en últimas es lo que define un marco conflictivo de la existencia humana (Muñoz, Herrera, Molina & Sánchez, 2005).

La evolución humana basada en la cultura más que en lo genético, se manifiesta en el desarrollo de capacidades para percibir, sentir, reflexionar, comunicar y actuar, es aquí donde aparece la propensión a propuestas y posiciones diferenciadas a las que se llama conflicto, pero a su vez la capacidad para la comprensión de éste como una fuente de creatividad, más que como una situación de peligro. En este orden de ideas, es evidente que los conflictos han acompañado a la especie humana desde su origen hasta estos días, y vistos desde el enfoque aquí planteado, han sido siempre instancia de transformación, variación y elección de posibilidades (Muñoz, Herrera, Molina & Sánchez 2005).

Desde este punto de vista, aceptar el conflicto es fundamental para entender la condición de humanos como parte de la conflictividad del universo, dentro de los márgenes de su propia capacidad de crear, inventar, modificar, comunicar y asociarse. El conflicto es parte del proceso de interacción social y de la socialización en sí, según esto y todo lo anterior es posible afirmar que no existiría historia sin conflicto, pues es este quien contribuye a establecer su dinámica (Muñoz, Herrera, Molina & Sánchez 2005).

2- Construcción de paz

La noción de paz desde esta perspectiva invita a que esta se construya desde la reflexión de lo que los humanos se hacen unos a otros y a lo otro, con el objetivo de tener una mirada crítica y conciliar los mínimos con los que las personas desean vivir. En este sentido, cobran gran importancia los saberes y las maneras que tienen los seres humanos para vivir en paz, lo que significa que esta se constituye como un proceso inacabado e imperfecto y es desde la decisión y acción de los humanos donde se generan aportes a la paz. Trabajar por la paz implica entonces que exista un compromiso por promover la justicia, la libertad, el bienestar y el desarrollo y potenciación de capacidades para ser mejores seres humanos, para construir y transformar mundos (Loaiza, Alford, Salazar & León, 2016).

La construcción de paz entonces es facilitar las condiciones necesarias para potenciar en los individuos los mejores recursos para construir su vida, desde esta filosofía, construir paz, permite que las personas sean más autónomas, reflexivas y comprensivas con sus semejantes, lo que significa un nivel de movilización de sí mismo y a su vez, un nivel de movilización de otros, desde el ejercicio del poder orientado a la posibilidad de hacer las paces (Loaiza, Alford, Salazar & León, 2016). Además, acerca a los individuos a la imperfección de lo humano, a la convivencia con emociones, deseos, aspectos negativos y positivos y a reconocerse como actores inmersos en procesos dinámicos e inacabados en la complejidad del universo. La paz imperfecta humaniza y desarrolla en el individuo la consciencia de ser interdependiente de todo cuanto lo rodea y la capacidad para gestionar pacíficamente los conflictos en medio de otros conflictos y algunas formas de violencia.

3-Mediaciones

La mediación permite relacionar elementos distintos a través de agentes o elementos que se interponen entre varias circunstancias, siendo un espacio donde deja de producirse una acción. Es importante abordarla porque su comprensión aporta un nuevo instrumento de interpretación de realidades que facilita encontrar entes y prácticas humanas que pueden estimular la paz. La mediación es por excelencia una forma de prevenir y regular conflictos, permite entender las relaciones que se pueden producir entre la paz y la violencia, en consecuencia, las mediaciones se deben propiciar, buscar y potenciar de manera que posibiliten la transformación pacífica de los conflictos (Muñoz, Herrera, Molina & Sánchez 2005).

4-Deconstrucción de la violencia

La violencia podría ser definida como la ruptura de la armonía preexistente y de las condiciones de vida en las que se satisfacen las necesidades, y está presente en las normas, sentimientos, emociones humanas a tal punto que se puede normalizar. La violencia se articula a partir de tres ejes; la guerra, la pobreza y el control de la información, pero es necesario resistirse a la fuerza compulsiva de estos, planteando alternativas que desnaturalicen la concepción histórica de esta, recuperando la acción política de los individuos y la formulación de una filosofía imperfecta de los derechos

humanos y la paz, retomando así mismo metodologías relacionales (Muñoz, Herrera, Molina & Sánchez 2005).

5-Empoderamiento pacifista

El reflejo práctico de todo lo anteriormente descrito debe ser abordado desde una teoría renovada del poder como instrumento de transformación de la realidad. En todas las acciones pacifistas el poder está presente, desde la no-violencia se sabe cómo actuar, como hacerse presente, posicionarse según el espacio de actuación, pero el déficit de acciones de paz se encuentra en la falta de una concepción pacifista del poder que promueva relaciones desde lo grupal, asociativo, institucional, estatal, internacional y demás, hacia una realidad más pacífica y perdurable. El empoderamiento pacifista es pues, el reconocimiento de las realidades y acciones pacifistas que transforman los entornos cercanos, que impulsan y crean redes de promoción de la paz.

El empoderamiento pacifista consiste en activar recursos propios y ajenos, eligiendo opciones que lleven implícita la paz, de manera que todos pueden ser actores de un mundo más justo, siendo corresponsables del cumplimiento de los derechos humanos. Es así como es fundamental el cambio de conciencia y de actuaciones de relación con el mundo, el reconocimiento de actores públicos, privados y sus capacidades para hacer las paces y la potenciación de las posibilidades de participación en las decisiones que privilegien el bienestar de las sociedades (Muñoz, Herrera, Molina & Sánchez 2005).

En síntesis, la paz imperfecta puede comprenderse en cada uno de estos ejes interconectados, en principio planteando una mirada amplia del conflicto o los conflictos en sus aportes a la construcción de paz; reconociendo las mediaciones como aquellos espacios o intervalos donde dejan de darse acciones asociadas a las violencias y conflictos; así mismo, ampliando las comprensiones de la violencia o violencias para orientar acciones hacia la paz; y por supuesto, potenciando todas aquellas acciones llevadas a cabo a diferentes niveles en las que se transforman conflictos, se satisfacen necesidades y se amplían las oportunidades de bienestar en la vida de los seres humanos y no humanos.

Así pues, la paz imperfecta está determinada por: la posibilidad de hacer ruptura a las concepciones de paz utópica, infalible o fuera del alcance de los seres humanos; el reconocimiento de las prácticas pacíficas donde estas ocurran, como aportes a una paz más amplia; y la planificación de futuros pacíficos, justos y con equidad en medio de procesos

conflictivos e incompletos. Todo lo anterior requiere de un giro epistemológico, la adopción de otros presupuestos, en los que la paz esté más presente de manera diferenciada y que pueda tener un enfoque cualitativo que permita su despliegue en espacios más amplios, relevantes y dinamizadores, tanto en la teoría como en la práctica de las relaciones humanas y con el entorno (Muñoz, Herrera, Molina & Sánchez 2005).

El enfoque de transformación de conflictos

A finales de los años 80, luego de una intensa experiencia en Centroamérica, John Paul Lederach (2009) empezó a utilizar el término transformación de conflictos. Su terminología de resolución y gestión de conflictos fue reexaminada gracias a que sus colegas latinoamericanos mantenían cierta preocupación y desconfianza con el uso de estos términos, ya que, para ellos, hay un riesgo de cooptación en su uso, que puede traer consigo el intento de deshacerse del conflicto cuando se plantean situaciones importantes y legítimas.

Transformación de Conflictos parece entonces expresar mejor el significado de un cambio constructivo a partir del conflicto, ya que ofrece una visión más clara y precisa de los nuevos modos de construir comunidad, dentro de un marco integral que finalmente transforma maneras de pensar (Lederach, 2009), así como el aprovechamiento de los potenciales del conflicto, como punto de inflexión que moviliza y puede modificar realidades.

En este sentido, es importante poner de relieve que el conflicto debe ser tratado constructiva y positivamente, al ser agente transformador para el cambio. La consideración del conflicto como fenómeno humano connatural y universal, se encuentra sujeta a esta teoría de transformación de conflictos, cuyo enfoque preventivo, no evita que el conflicto surja, sino que pueda llegar a etapas destructivas para las partes y sus intereses, al transformar su energía en un factor creativo de un nuevo escenario de relaciones (Zapata, 2007).

El enfoque de transformación de conflictos se aleja sustancialmente del enfoque de resolución, ya que éste supera la concepción del conflicto como situación negativa, necesariamente evitable, eliminable u objeto de cooptación, al contemplarlo como connatural a las relaciones humanas, con potencial para generar cambios positivos en las mismas (Lederach, 2009,). Esta forma positiva de ver el conflicto según Sonia París

(2005) apoyándose en Bush y Folguer (1994), permite comprender las situaciones conflictivas como situaciones de aprendizaje y desarrollo moral.

Según París (2005) citando a Galtung (1997), es necesario para interiorizar lo que significa la regulación de conflictos (propia de la transformación), comprender que su objetivo es superar el conflicto, de manera que toda las partes alcancen sus objetivos a partir del dialogo, como método optimo, la empatía para poder reconocer las necesidades de todas las partes, el conocimiento de las circunstancias que rodean el conflicto, los orígenes de la violencia, la necesidad de la mediación y finalmente las nociones de reconciliación y de reversibilidad

En consonancia con esto, Francisco Muñoz (2004), manifiesta que para prevenir y regular de manera pacífica los conflictos es necesario conocer lo mejor posible las circunstancias de estos, reconociendo en primera instancia su naturaleza humana y con esto el enorme potencial que se tiene para regularlos pacíficamente, además se requiere conocer sus dinámicas y disponer de un buen conjunto de recursos y capacidades para proponer alternativas de regulación pacífica de conflictos.

Adicional a esto, París (2005) apoyándose en Lederach (1998), menciona el factor tiempo dentro de este conjunto de características, pues considera que las transformaciones logradas deben ser sostenibles en el tiempo, de forma que contribuyan a la aparición de una espiral de la paz.

De la misma manera, la autora describe lo que según Lederach (1998) son los cuatro caminos que se deben seguir para la transformación de conflictos; iniciando por el personal, que se refiere a los cambios que se producen en el individuo al transformar el conflicto y pueden afectar sus emociones y percepciones, esto permite la posibilidad de disminuir los aspectos destructivos y fortalecer las capacidades humanas orientadas a la no-violencia, en segundo lugar se habla de la dimensión relacional, que se refiere a los cambios que pueden darse en las relaciones, y tiene como propósito disminuir los efectos de una comunicación negativa y aumentar los de una comunicación positiva, en tercer lugar, la dimensión estructural se refiere al análisis de las características del contexto social que pueden favorecer las expresiones violentas, de forma que estas se puedan prevenir, finalmente una cuarta dimensión se refiere a lo cultural, específicamente a los cambios producidos por el conflicto a nivel de la cultura (París, 2005).

Por otra parte, París (2005) citando a Bush y Folguer (1994), afirma que el reconocimiento y el empoderamiento son los elementos más importantes de la transformación de conflictos, esto es revisar las capacidades y recursos propios para tramitar conflictos y la capacidad para asumir las necesidades e intereses de otros como si fueran propios, esta visión constructiva del conflicto junto a una efectiva mediación, facilita a las partes encontrar por sí mismas las formas de tramitar dichas situaciones conflictivas.

En otras palabras, el reconocimiento se refiere a la capacidad de sentir y mostrar sensibilidad por las situaciones y características humanas del otro y la otra, de manera recíproca y voluntaria entre las partes, esto implica tener como base el respeto, y más allá de esto, la aceptación y la comprensión de los demás, sea cual sea su manera de vivir. En este sentido, es claro que los seres humanos tienen la capacidad para reconocerse como interlocutores válidos competentes comunicativa y moralmente (París, 2005).

Para profundizar sobre el asunto del reconocimiento, Paris (2005), se apoya también en la teoría de Axel Honnet al respecto, este autor afirma que este es uno de los principales elementos para la construcción de la integridad del individuo, que solo es alcanzada cuando se ejerce la forma más elevada de reconocimiento recíproco, esto es importante para la transformación de conflictos porque regular de forma positiva conflictos, requiere identidad e integridad humana a través de la autoconfianza, el autorespeto y la autoestima. Honnet a su vez toma de Hegel tres formas de reconocimiento necesarias para que se construya integridad plena: en primer lugar, el amor, concebido como reconocimiento recíproco, donde el sujeto se experimenta como capaz de amar, en segundo lugar, el derecho, es otra forma en la que si todos se respetan y tratan, de acuerdo a sus legítimas pretensiones, pueden tener relaciones pacíficas, en cooperación con las tareas sociales y finalmente aquel dirigido a las diferentes formas de vida, que más allá del respeto a cada individuo por sus derechos, se refiere al reconocimiento de su forma de vida en su particularidad y singularidad histórica .

En relación con esto, Muñoz (2004), afirma que el amor, es tal vez la regulación de conflictos más universal, pues abre la posibilidad de alcanzar gran bienestar en todos los ámbitos humanos, en tanto hace posible que el individuo deje de lado sus intereses particulares, o egoístas, para satisfacer las necesidades del otro. Es posible otorgar a este sentimiento y sus acciones otras virtudes como, las capacidades para la transformación

de conflictos, el empoderamiento pacifista y la regulación de conflictos de manera pacífica. Es en el rescate y fortalecimiento de estas actitudes positivas donde se encuentra la base de la no-violencia.

Por otro lado, la teoría del reconocimiento de Charles Taylor, a la que también hace referencia Paris (2005), se orienta a no considerar la ciudadanía como una identidad universal, argumentando que cada persona es única y capaz de transmitir cultura, que a su vez difiere de otras según sus identificaciones pasadas y presentes, así, la identidad se forma a partir del diálogo que surge en las relaciones y el reconocimiento se orienta a la protección de los derechos básicos de los individuos y de las necesidades particulares de cada uno de ellos en los grupos culturales. La identidad entonces se moldea en parte por el reconocimiento o por su falta .

Profundizar en este tema es necesario cuando se habla de transformación porque solo es posible regular positivamente los conflictos, si existe un reconocimiento recíproco entre individuos. Sin embargo, también es necesario que se describa el empoderamiento como elemento importante dentro del modelo de transformación de conflictos.

En este sentido Sonia Paris (2005) define el empoderamiento como la capacidad de los individuos para usar sus poderes en la transformación de conflictos por sí mismos, a partir de sus propios recursos y capacidades, de manera no-violenta, enfatizando en las posibilidades, valores y conocimientos propios.

En sintonía con esto, esta autora se apoya en Bush y Folger (1996) para describir el empoderamiento como el proceso a través del cual el mediador al escuchar atentamente a cada parte implicada logra en ellos el desarrollo de un mayor sentimiento de valoración, seguridad, autodeterminación y autonomía, de manera que no solo puedan valorar sus potencialidades, sino reconocer a las otras partes implicadas como si fueran ellas mismas (Paris, 2005).

Lo anterior abre un marco de referencia en esta investigación, que amplía la perspectiva de las diversas maneras en las que los conflictos se pueden regular, tramitar o transformar de manera pacífica, lo que a su vez invita a relaciones más generativas entre los seres humanos y entre estos y la naturaleza. Esta investigación tendrá en cuenta estas perspectivas, porque ello permite un enfoque amplio de la paz, que promete ofrecer a los niños y niñas participantes, espacios para entender los conflictos como consustanciales a las

dinámicas sociales, de manera que puedan reconocer en sí mismos y en sus relaciones con otros, formas alternativas de transformación de estos, a partir de sus subjetividades.

Es claro que el tipo de educación del que se hace uso es determinante para el ejercicio o no de la regulación positiva de conflictos, es necesario que para tal fin se desarrollen modelos pedagógicos basados en la responsabilidad, reconocimiento, empoderamiento y reconciliación como aspectos fundamentales en la transformación. En este sentido, es la pedagogía freiriana según diversas investigaciones, sea tal vez una de las más adecuadas para el logro de dicho propósito, porque parte del uso de sentimientos positivos hacia la práctica de la transformación, a la vez que impide la violencia y la destrucción (Paris, 2005). Esta pedagogía propone, eliminar la subordinación existente entre opresor y oprimido, viendo el reconocimiento y el empoderamiento como sus principios más importantes. Así, una educación que claramente se opone a un modelo bancario, es una educación problematizadora, en la que, entre otras características principales, el educador como sujeto, puede resultar educado en diálogo con el educando, en un proceso en el que se construyen juntos y no es la autoridad la que rige (Paris, 2005).

La educación según Paulo Freire citado por Paris (2005), se basa en los seres humanos mismos en relación con su mundo, por lo tanto, el punto de donde se parte siempre, es el de las personas, las relaciones o las situaciones en las que se encuentran inmersas. Este tipo de educación permite la liberación de los seres humanos en la medida que son capaces de empoderarse, actuar y regular sus conflictos por sí mismos, sintiéndose constituyentes de su realidad, tomando posición, desarrollando sus potenciales, reconociendo la importancia del conocimiento popular y con esto la importancia de la investigación en prácticas, características y valores propios del territorio. Lo anterior se refiere a educar, como la acción de concienciar a las partes del proceso educativo sobre la situación y contexto en los que viven, pues la educación en mención nace en dialogo con el saber popular y las visiones de mundo de quienes se educan, pues se parte de sus propios *temas generadores* .

Otra de las características importantes de la pedagogía propuesta por Freire es el rol que da al diálogo y la comunicación, argumentando que es la intercomunicación la que posibilita el éxito de los procesos educativos, pues la vida humana solo tiene sentido si esta existe. Siendo el diálogo uno de los elementos más importantes para la

transformación de conflictos, una pedagogía que toma entre sus bases la ética comunicativa como la antes descrita, se convierte en un importante referente, en especial porque está relacionada íntimamente con la necesidad de sentimientos positivos, este autor sostiene que el dialogo solo es posible si hay amor hacia los demás y hacia el mundo, esto da lugar a la aparición de aspectos propios de la regulación positiva de los conflictos y de manera simultánea, el ejercicio de la regulación positiva de conflictos facilita la aparición de sentimientos positivos, que junto a una visión crítica de la realidad, el reconocimiento, el empoderamiento y la comunicación facilitan el acceso a la construcción de la *Espiral de la paz* (Paris, 2005)

Educación y pedagogía en la construcción de culturas de paz

A pesar de no ser siempre reconocidas pública y políticamente, la paz y la cultura de paz, han estado de manera ineludible en el actuar de los seres humanos históricamente. Pero, en términos generales fue después de la firma de los acuerdos de paz que finalizaron la Segunda Guerra Mundial que se hizo evidente la necesidad de tomar conciencia sobre la importancia de las acciones pacifistas como instrumentos de gestión de conflictos, así que a partir de este momento se comenzó a hablar de cultura de paz (Muñoz, 2009 citando a Muñoz, 2007 y Guzmán, 2008).

Con el fin de alcanzar gradualmente los objetivos de paz internacional y bienestar general de la humanidad, se crea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que a partir de la cooperación de las naciones haría importantes aportes para el logro de tales objetivos (Muñoz y Molina, 2009).

Más tarde en la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, el 6 de octubre de 1999, se dice que una Cultura de Paz:

Es un conjunto de “valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida, que llevan implícitos el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; el respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional; el respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales; El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presente y

futuras; El respeto y la promoción del derecho al desarrollo; El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres; El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información; La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones” (UNESCO,1999 citado por Muñoz & Molina, 2009 p.46).

Sin embargo, la idea de cultura de paz se ha transformado según se han redescubierto las dimensiones de paz frente a la violencia, tal es el hecho que en este momento es posible hablar del giro epistemológico de la paz, que reconoce la violencia, pero se instala en la premisa de pensar la paz desde la misma paz. En este sentido, esta investigación acoge los planteamientos de Francisco Muñoz al incorporar a esta mirada de paz un enfoque desde la complejidad, la conflictividad y la imperfección de una ontología realista (Muñoz, 2003; Muñoz, Herrera, Molina y Sánchez, 2005; Muñoz y Molina, 2009).

De esta forma se puede afirmar, que las culturas para hacer las paces persiguen un enfoque de paz que trasciende a un campo más allá de la ausencia de guerra, y se orienta en primera instancia, a transformar la cultura de la violencia, esto es, la superación, reducción y prevención de todo tipo de violencias y la valoración y promoción de acciones intencionadas a desarrollar capacidades para reemplazar las acciones violentas y destructivas ante las situaciones conflictivas, por el aprovechamiento de estas como oportunidades creativas, de intercambio de ideas y de construcción de mundos compartidos en medio de la diferencia (Fisas, 1998).

Así, los lenguajes, símbolos, tradiciones, prácticas, saberes, imaginarios relacionados con la paz y en general la construcción de culturas de paz, son la base para las transformaciones sociales, políticas y económicas, hacia futuros de mayor bienestar, pues sus fundamentos abarcan en gran medida la consolidación de formas más generativas de convivir. En este razonamiento, Fisas (2011) afirma que:

La cultura de paz es la tarea educativa que pasa por educar en y para el conflicto, desenmascarar la violencia cultural y el patriarcado, en educar para la disidencia, el inconformismo y el desarme, en responsabilizarnos, en movilizarnos, en transformar los

conflictos, en llevar a cabo el desarme cultural, en promover una ética global y en buscar un consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras, entre otras cosas. (p 4)

Lo anterior implica que, en el ámbito de la educación formal e informal, se promuevan procesos para el autoconocimiento, en el sentido de reconocer lo que sucede en medio de un conflicto en el mismo individuo en términos de emociones, sentimientos, comportamientos, actitudes y maneras de buscar alternativas ante los mismos; así como en el reconocimiento de lo que podría pasar en otro ser, diferente, con otras características en su contexto e historia de vida. Pero también y muy importante, será aquel de las cualidades, capacidades, habilidades que cada uno ha desarrollado para poder responder a los conflictos de la manera más constructiva posible. Educar implica potenciar lo mejor que cada ser tiene para dar y construir, de allí que promover ambientes basados en el respeto, el reconocimiento, el diálogo, el cuidado, la ternura, la solidaridad y la participación, esto siembra la oportunidad de que aparezcan cada vez más posibilidades de dar un lugar más visible, público y político a las culturas de paz.

Por su parte, algunos autores como Muñoz y Molina (2009), se acercan también a una connotación próxima a la naturaleza de las relaciones humanas. Ellos afirman que “Una cultura para la paz, es perenne pero dinámica y quizá por ello siempre inconclusa y que denominamos imperfecta, relacionada con unas realidades humanas activas, sujetas permanentemente a cambios y conflictos” (p.51).

Estos autores plantean que gestionar la cultura de paz desde esta complejidad no es un asunto sencillo, es necesario comprender que dicha complejidad es propia de la especie humana, que existe una riqueza cultural humana en la que la mayoría de los comportamientos propician paz y que las situaciones conflictivas solo pueden ser abordadas desde métodos cooperativos, compatibles con la interculturalidad y la ciencia, de manera que los aportes puedan tener mayor significado y trascendencia. Al ir en la línea de la filosofía de paz imperfecta, se acogerá el concepto de *culturas para hacer las paces* complejizando el de cultura de paz, al reconocer lo anterior y la existencia de formas diversas y plurales de hacer las paces (Martínez, 2001 citado por Alford, 2014).

En este sentido, el propósito de construir culturas para hacer las paces, requiere una educación para la paz que forme ciudadanos críticos, capaces de asumir postura, denunciar, señalar injusticias, tomar parte en los asuntos que les competen y proponer acciones para el

restablecimiento de la justicia y la protección de quienes son vulnerados (Alford, 2014). Además, es necesario que se profundice en las formas de pensar y las prácticas de cuidar, de manera que estas puedan desarrollar valores morales y competencias como la empatía, la paciencia, la constancia, la perseverancia, la responsabilidad, el compromiso, el acompañamiento, la escucha, el diálogo y la ternura, en otras palabras, promover el fortalecimiento de actitudes, comportamientos y prácticas tendientes a la inclusión, la solidaridad y el reconocimiento de la dignidad de otros y otras con los que se convive, como bien lo afirman Comins, et. al (2013) citados por Alford (2014).

Es precisamente mediante estas prácticas que se posibilita la generación de comportamientos y acciones orientados a la solidaridad y el reconocimiento de la dignidad de otros y otras.

Pensar en una pedagogía desde la perspectiva de la promoción de prácticas de cuidado, como la estrategia pedagógica a través de experiencias artísticas que se propone en esta investigación, es acercarse a los propósitos de educación para paz que parten del giro epistemológico antes descrito, específicamente porque pretende que cada niño o niña participante de dicho proceso, tenga la posibilidad de ser reconocido, mediante las experiencias artísticas, gracias a que estas le permiten expresarse y ser escuchado, pero a su vez asumir el compromiso comunicativo de escuchar y reconocer a los demás (Alford, 2014).

Esta solidaridad comunicativa que asume la responsabilidad por lo que se hace y se dice, el reconocimiento de sí, del otro y de lo otro, así como relaciones que tienen como base la ética del cuidado, en la que los conflictos se transforman de manera pacífica, promete fortalecer vínculos humanos y con la naturaleza. El desarrollo de capacidades relacionales para que los niños y niñas sean interlocutores comprometidos con el cuidado de lo que se comunica y como se hace, conscientes de que lo que se comunica, construye realidades y expectativas en otros, genera según Alford (2014), relaciones cada vez más justas y equitativas, que se comprometen con la construcción de las paces.

En este razonamiento, una educación enfocada a la construcción de culturas para hacer las paces tiene la tarea fundamental de desenmascarar y deconstruir la cultura de la violencia, tomando como reto el propiciar escenarios de socialización en los procesos pedagógicos en los que se construya con los niños y las niñas un sentido de humanidad,

que permita ampliar las posibilidades de vivir mejor unos y unas con otros y otras y con el medio que los rodea. Dado que esta investigación apuesta a una alternativa pedagógica de construcción de culturas de paz desde la escuela como se había descrito anteriormente, se considerará la educación para la paz como un proceso dinámico, continuo y permanente en un enfoque de paz imperfecta que insta a tomar una postura creativa frente a los conflictos, que pretende desarrollar y fortalecer la capacidad para desvelar críticamente la realidad, y desde allí actuar conforme a ello, de manera que se puedan crear nuevas culturas, culturas de paz (Jares, 1983).

Lo anterior, concuerda con la reflexión sobre lo que según Bárcena y Mélich (2014), es y debería ser el enfoque de la educación. Estos autores inician por hacer evidente la necesidad de que se recurra a una pedagogía crítica de las sociedades modernas las cuales pretenden, el progreso promoviendo una cultura tecnológica en un sistema totalizador, que *educa fabricando seres competentes* para cumplir con alguna función. La educación por el contrario como bien lo resaltan dichos autores, debe ser un acontecimiento ético; acontecimiento en tanto se constituye en experiencia que implica pensar y ético por la responsabilidad por el otro, que implica educar. Sosteniéndose en la filosofía de Hanna Arendt que contempla la experiencia del nacimiento, pone de relieve la importancia de acoger a los recién llegados y se interesa por la formación de la identidad de éstos a través de la construcción de relatos y sus relaciones con la memoria, que construyen sentidos de la existencia y la realidad. La educación pensada desde esta sensibilidad se percibe como acción, en tanto se constituye a partir de la intersubjetividad y las relaciones que se tejen a través del relato, es decir, la educación es acción que impacta, y es creadora de una radical novedad que se da ligada al discurso, y se distancia claramente de la educación como fabricación.

En este razonamiento, los autores Bárcena y Mélich (2014) tomando como base los planteamientos de educación y narración que proponen Arendt y Ricoeur, afirman que la acción educativa es susceptible de ser narrada, en relación con esto, son estas narrativas las que construyen identidad y esto implica relatar una historia de vida para la que es condición fundamental la presencia del otro. Toda esta construcción de identidad ligada al relato, el tiempo, la intersubjetividad y la experiencia, se constituyen en un asunto central de la pedagogía de la radical novedad y la posibilidad de pensar la educación como un proceso

de construcción de identidad narrativa, esto es, pensar la educación como una acción narrada que es capaz de seguir narrándose

Este planteamiento de la acción educativa en relación con el otro, partiendo de los principios de alteridad, se articula a la ética como la responsabilidad por el otro y la hospitalidad con este, y a esta responsabilidad como la acción de toda actividad educativa, que según proponen los autores requiere de una relación del aprendizaje con conceptos de tiempo, tradición, donde se destaca el lugar del educador y del educando y la relación educativa que sucede entre ellos (Bárcena y Mélich, 2014).

En síntesis, lejos del viejo proyecto que le otorga toda la autoridad a la razón, una pedagogía pensada desde la humanidad se contempla desde la exterioridad y la alteridad, es decir, se posiciona fuera de la lógica del sistema y se inserta en una relación educativa que trasciende lo contractual e instituido, donde se constituye la ética como principal condición (Bárcena y Mélich, 2014).

El principal reto de la educación como acontecimiento ético es el imaginar y crear mundos no totalitarios, a partir de pedagogías del nacimiento, del comienzo, de la esperanza, que parten de la premisa de que la educación es una acción que considera a los que acaban de llegar al mundo, espera lo imprevisible e improbable y tiene en cuenta un tiempo entre el pasado y el futuro (Barcena & Melich, 2000). Considerando este razonamiento, la propuesta pedagógica a la que le apuesta esta investigación, se distancia de una relación de dominación o de poder, para instaurarse en una relación de acogimiento, responsabilidad y hospitalidad, que contempla los aspectos anteriormente descritos con el propósito de contribuir al desarrollo humano y social, representados en ambientes relacionales de mayor bienestar y satisfacción de necesidades.

En relación con lo anterior, vale la pena hacer un acercamiento a lo que claramente Max Van Manen (1998) define como pedagogía, pues considera inicialmente que esta se refiere a los tipos de acciones e interacciones establecidas de manera intencionada, para la formación y desarrollo positivos del niño o la niña. Aclara que no todas las experiencias y lo que les sucede a los niños es intencionado, es decir que los comportamientos carentes de reflexión y otras acciones rutinarias de los adultos pueden tener influencia sobre los niños y las niñas, para bien o para mal, esto significa que quien orienta las intenciones de los niños y las niñas, debe orientarse también a las maneras en

que el niño o la niña percibe el mundo y sus intereses y motivaciones en la vida, pues son estas intenciones las que pueden expresar el tipo de persona que es el niño o la niña, y partiendo de que cada uno de ellos es único, los propósitos pedagógicos deben llegar a él o ella de manera respetuosa por cómo es y quiere llegar a ser. En este sentido, el propósito pedagógico está orientado a fortalecer las cualidades e intenciones positivas de los niños y las niñas, mediante estrategias que le permitan involucrarse de manera activa en su propio desarrollo personal .

Por lo anterior, la tarea de educar es una responsabilidad que implica sensibilidad, pues existe un gran riesgo de caer en procesos inadecuados o en abusos. El propósito pedagógico es una expresión de la experiencia de la interacción que el docente tiene con el niño o la niña, que lo transforma, que lo reclama, que se entiende como receptividad que lo conmueve y dirige cuando está ante él o ella (Van Manen,1998)

La pedagogía según Van Manen (1998), invita a actuar y luego a reflexionar sobre lo que se hace, de esta forma, tanto la experiencia que se vive junto a los niños y las niñas, como la forma en la que se vive, manifiestan el ser pedagógico. La pedagogía no se instala entonces en un sentido abstracto, ni se queda solo en la palabra, la pedagogía es según el autor, un asunto práctico, que se experimenta en lo cotidiano, en el mundo en el que se vive, en la experiencia y en la reflexión sobre su presencia, en las situaciones concretas de la vida, en especial porque es en estas donde el adulto puede aportar significativamente en la formación positiva de los niños y las niñas. Todo ello, sin desconocer que el niño o la niña mediante la imitación y creación, propias de la construcción de su identidad y de sus saberes, enseña a su vez al adulto a crecer, a ver la posibilidad de vivir de maneras distintas y a cuestionar el significado de crecimiento personal.

Las precisiones anteriores, remiten al docente al planteamiento de que los niños y niñas no son contenedores vacíos que necesitan llenarse de contenidos curriculares mediante instrucciones especiales en la escuela, sino precisamente reconocer que ellos vienen de algún lugar, que traen consigo aprendizajes y experiencias que determinan sus formas de comprender su realidad, su estado emocional y sus predisposiciones para aproximarse a cualquier tema y el mundo escolar en general (Van Manen, 1998).

En este sentido, Van Manen (1998) al considerar la vocación de la pedagogía, advierte que es posible tener dos opciones de percepción sobre los estudiantes, una que los enmarca

en un mundo incierto, de expectativas y objetivos conflictivos que presuponen un camino de estilos de vida autodestructivos, o una percepción en la que cada niño, niña o joven es capaz de hacer elecciones y compromisos haciendo uso de sus posibilidades y recursos, siendo agente activo de su realidad individual y social. De allí que Van Manen, habla de una nueva teoría pedagógica y práctica de la vida con los niños, las niñas y los jóvenes, sin apegarse de manera exclusiva a creencias tradicionales, imposiciones o valores desechados. Esta pedagogía de la vida con ellos debe estar siempre sujeta a renovación en medio de un mundo cambiante, en el que cambian ellos y ellas, pero a la vez los sujetos docentes. En términos generales una pedagogía de la vida debe contribuir al desarrollo y fortalecimiento de capacidades y habilidades en la dimensión relacional, y con ella la potenciación de esferas de la vida relacionadas con la comunicación, la creatividad, la ética, la espiritualidad y la política; todas estas enfocadas en el aporte a la construcción de culturas de paz.

En síntesis, una pedagogía acorde a las dinámicas sociales contemporáneas y con la necesidad apremiante de formas más generativas de relación debe incluir según plantea Van Manen (1998)

Vocación, preocupación y afecto por los niños, un profundo sentido de la responsabilidad, intuición moral, franqueza autocrítica, madurez en la solicitud, sentido del tacto hacia la subjetividad del niño, inteligencia interpretativa, comprensión pedagógica de las necesidades del niño, capacidad de improvisación y resolución al tratar con los jóvenes, pasión por conocer y aprender los misterios del mundo, la fibra moral necesaria para defender algo, una cierta interpretación del mundo, una esperanza activa ante las crisis, y desde luego, sentido del humor y vitalidad.(p. 24)

Un niño o una niña cuya educación se da en ambientes que le permiten el uso de sus libertades de ser y estar, es capaz de conocer sus necesidades más particulares, sus anhelos, sus gustos, sus emociones, sus recursos y capacidades para el logro de sus propósitos, para esto se requiere del reconocimiento al otro u otra en su particularidad y a través de procesos pedagógicos que le permitan la reflexión, ampliar la capacidad de pensamiento crítico frente a realidades que constriñen y vulneran la dignidad. Al respecto, según Ospina, Echavarría, Alvarado & Arenas (2002), la educación desde el camino del afecto abre las puertas a un mundo sensible, al transitar por los sentimientos, las emociones y las pasiones que se pueden expresar día a día, desarrollando la

capacidad de amar y recibir amor, esto hace posible la construcción del autoconcepto, como el conocimiento que se tiene de las destrezas, debilidades, logros, fracasos y formas de actuar en diversas situaciones, esta imagen de sí mismo es parte su desarrollo e inicia con el encuentro íntimo consigo mismo.

Pero una educación para construir culturas de paz como se ha venido describiendo, pasa también por promover acciones pedagógicas que permitan el desarrollo de capacidades para reconocer al otro como legítimo otro y al entorno en el que se vive. Carlos Skliar (2008), aborda este asunto afirmando que es tan importante la identidad, como el reconocimiento de la diversidad y la diferencia, pues son formas de ser y estar en la escuela, pero hace énfasis en que el abordaje de la diferencia sin ser ésta debidamente asimilada, es una imposición. Ante la preocupación marcada de la educación, más por los *diferentes* que, por las diferencias, este autor recuerda que es el otro el que posibilita al sujeto decir *yo*, por lo tanto, no sería posible ninguna identidad sin la existencia de otro, en otras palabras, esto no sería posible sin alteridad. Así la constitución de los individuos está arraigada a determinadas condiciones y redes complejas, plurales, variables, móviles, mutantes, sujetas al saber, el poder, la subjetivación y la interdependencia.

Para Foucault el cuidado de sí define una manera de ser, tiene en cuenta la historia de las prácticas de la subjetividad, y como tal se vincula a las prácticas pedagógicas, que en general tienen que ver con una educación que propicia en el estudiante el ejercicio de reflexión sobre sí mismo, pero no solo sobre las acciones propias y sobre las maneras en que se comporta consigo mismo, sino también con los demás. Así que cuidar de sí mismo no solo atañe al educando, sino también a quienes quieren educar a otros, pues el individuo que es capaz de preocuparse por sí mismo, es capaz a la vez de cuidar a otros. La experiencia educativa de cuidar de sí es la búsqueda de lo que éticamente le conviene a la persona (Lanz, 2012).

En este sentido, el autoconcepto, en relación con la imagen que se tiene de los demás, pone de relieve los sentimientos y emociones que cada persona tiene hacia sí misma (autoestima) y la forma como se juzga (Ospina, Echavarría, Alvarado & Arenas, 2002), esto puede determinar las maneras en que se cuida de sí mismo. En concordancia con esto vale la pena poner de relieve lo que según Foucault (1994) abarca el cuidado de sí mismo: una actitud con respecto a sí mismo, con respecto a los otros y con respecto al mundo, una

manera de preocuparse por sí mismo, llevando la mirada del exterior al interior y una noción de cuidado de sí, que ejerce acciones sobre sí, por las que se hace cargo de sí mismo, se transforma y se purifica.

Desde esta perspectiva de construcción de culturas para hacer las paces, Irene Comins (2008), afirma que educar en el valor del cuidado como valor de ciudadanía, constituye un esfuerzo por educar en el sentido de responsabilidad y atención por lo que ocurre alrededor, desde la filosofía de la paz, el compromiso es educar un nuevo sujeto que se encuentre comprometido con otros sujetos. La formación de esta ciudadanía cuidadora es importante para esta investigación, porque es una contribución a la construcción de paz, dado su carácter creador de espacios para las nuevas prácticas de ciudadanía responsable, en la que los individuos cuidan de sí, de otros y de la naturaleza, no solo en el ámbito de la esfera privada, sino en el ámbito de la esfera pública, constituyéndose una práctica de política democrática y participativa .

De este modo, la ética del cuidado aporta valores de suma importancia en la construcción de culturas para hacer las paces, porque, la empatía, la responsabilidad por sí mismo, los demás y el entorno y la consciencia de que se es diferente, con características particulares pero a la vez interdependiente, se constituye en aspectos centrales para la transformación de los conflictos. La consciencia de la complejidad de las dinámicas humanas y de la construcción del yo a partir del mundo en el que se vive y al cual pertenece, permite una visión positiva del conflicto y con esto la posibilidad de su transformación. Según Paris (2005), esto implica la posibilidad de que el individuo comprenda las situaciones conflictivas como oportunidades de aprendizaje, reconociendo las capacidades para regular los conflictos por sí mismo, pero también los intereses y necesidades del otro como si fueran propios.

En esta lógica, el educador debe procurar que su educando sea capaz de ocuparse de sí mismo, su brújula debe estar orientada a educar sujetos libres, para que se construyan a sí mismos de manera permanente, sin desconocer la inquietud sobre sí, que tiene el otro (Lanz, 2012). Este cuidado de sí es entonces según Foucault (1994), una práctica personal, pero también social en tanto tiene que ver consigo mismo y con los otros. Esto implica educar al margen del simple hecho de desarrollar competencias profesionales o técnicas en los estudiantes, pero sí poniendo en el centro la formación basada en una

hermenéutica del sujeto desde donde este se observe y escuche a sí mismo, se interpele como individuo y pueda hacer frente a todo cuanto pueda afectarlo en la vida (Lanz, 2012).

Desde esta postura educativa, la transformación de conflictos y en sí, la construcción de dinámicas relacionales no-violentas, debe contemplar según Dora Fried Schnitman (1998), perspectivas y prácticas generativas que abran campo a lo nuevo, a lo inesperado, a lo emergente. La mediación de quien educa a través del diálogo generativo debe usar la conversación y el lenguaje como medio de conexión e innovación de acciones, debe ser un proceso transformativo en el que quienes participan reflexionan sobre sí mismos, los procesos, los resultados y los efectos en su futuro, constituye sujetos agentes que ejercitan su capacidad para aprender y decidir sobre su vida.

La educación para la paz constituye entonces una posibilidad para el despliegue de las capacidades para la cooperación, la interdependencia, la actitud crítica, la justicia social, la reconciliación, entre otras, las potencialidades creativas de los niños y las niñas representan una alternativa de gran importancia en medio de la necesidad tan apremiante para sus entornos vitales como la paz. El ejercicio de exploración de sus identidades propias y colectivas y sobre todo la construcción de sentidos sobre formas más generativas de relacionarse, permiten que puedan empoderarse de sus capacidades y sus roles para vivir en sociedad, además de asumir sus realidades apropiándose de comportamientos alejados de la violencia.

Una educación para la paz debe partir de un reconocimiento explícito de la importancia de formar personas conscientes de su rol y responsabilidad con el mundo, lo que implica la educación para una ciudadanía participativa en la construcción de la convivencia social. Lo anterior según Tuvilla (2004), requiere de un proyecto pedagógico basado en una metodología incluyente que promueva los derechos humanos y el respeto de la diversidad de formas y maneras de vivir y expresarse. Asimismo, “mediante la educación, puede potenciarse a los individuos para que se transformen ellos mismos y al mundo social en que viven, con criterios de racionalidad, libertad y justicia” (De Paz, 2007, p. 23).

Es claro que la educación por sí sola no acabará con los conflictos violentos en el mundo, pero representa un importante camino para construir culturas de paz (Burquet, 1999, citado por Sánchez, 2010). Es así como las instituciones educativas desde la autonomía que puedan tener hacia el logro de sus objetivos deben analizar de manera

concienzuda los lineamientos tradicionales que dificulten el ejercicio de los derechos y deberes, el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y creativa de los estudiantes para vivir en sociedad, para que sea posible construir procesos educativos contextuados y pertinentes a una cultura de paz. La educación entonces debe tener como horizonte de formación, personas conscientes de su papel y responsabilidad con el mundo, desarrollar un proyecto curricular basado en metodologías que promuevan la participación, la libertad, el respeto a la diversidad y los derechos humanos, el desarrollo humano y social, de manera que puedan transformarse a sí mismas y a sus entornos (Sánchez, 2010).

Niños y niñas como sujetos políticos

Las edades escolares iniciales se caracterizan por marcados rasgos de uso de símbolos e imágenes mentales, según Piaget (citado por Campo, 2011). Este autor, afirma que esta etapa de representación simbólica es evidente en la imitación, el lenguaje y el juego, además de la construcción de ideas estructuradas y la capacidad para comprender identidades. Así, es claro que el desarrollo creciente de destrezas en el lenguaje y las ideas, permite a los niños y las niñas, tener iniciativa, construir una posición en el mundo y con esto, un grado de control consciente tanto de sí mismo como de su entorno, lo que hace posible avanzar a nuevas interacciones sociales, sobre todo si se tiene en cuenta que es en esta etapa donde empiezan a ser autónomos en muchos aspectos y a abrir su círculo social a una esfera distinta de la familiar.

Los niños y las niñas necesitan saber y sentir que son sujetos activos en la construcción de la vida social, y no simplemente objetos de educación o de protección, los adultos deben comprender que los niños y las niñas son seres que poseen potenciales para comandar sus propios procesos (Sánchez, 2010). Una comprensión limitada de las capacidades y potencialidades de la niñez, que victimiza y hace pasivos a los niños y las niñas, dificulta el despliegue de sus recursos y capacidades como agentes relacionales con potencial de transformación de sí mismos, sus familias, escuelas y comunidades (Fajardo, Ramírez, Valencia, Ospina, Alvarado, 2018).

A propósito de esto, el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, así como su Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, ha venido

trabajando en temas como la socialización política y la subjetividad política, de niños, niñas y jóvenes.

Una de las apuestas de CINDE es la reconfiguración colectiva de los procesos de construcción de paz en el país, construida desde abajo, de manera imperfecta que se inserta en un panorama socio-político de dinámicas complejas (Loaiza, 2016) y a la construcción de conocimientos alrededor del conflicto, la construcción de paz, la democracia y la reconciliación, la implementación de proyectos, planes y políticas públicas y lo que para esta investigación cobra gran importancia, el lugar de los niños y las niñas en estas dinámicas. Esto es, si se parte de que existe la agencia infantil, se superan ideas e imaginarios de bases adultocéntricas que dificultan y hasta impiden sus acciones (Ospina-Alvarado, Alvarado, Carmona y Arroyo, 2018).

Todas estas construcciones teóricas y servicios sociales y comunitarios que superan la noción utilitarista de la producción del conocimiento, tomando teorías y recursos de diversas disciplinas, corrientes y autores, posibilitan que se defina y nutra una noción de subjetividad política como los procesos de socialización política que permiten a los individuos construirse en su humanidad, construir y deconstruir mundos de significados y transformar las maneras en las que se relaciona con el otro, la otra y lo otro

Estos procesos de socialización según distintos autores se desarrollan en colectivo. Al respecto Kenneth Gergen (2006), se sitúa en esta línea de lo relacional, planteando que los procesos de construcción de subjetividades, son construcciones sociales que se basan en las prácticas relacionales mediadas por la cultura, el contexto y por supuesto el lenguaje, al generarse realidades y significados que constituyen históricamente al sujeto y al mundo en relación no solo de sujetos con otros sujetos sino con los objetos y la naturaleza

Berger y Luckmann (1999) por su parte, añaden a esta postura, que estos procesos de socialización son continuos e inacabados en los que los sujetos además de apropiarse de la realidad, construyen y deconstruyen sentidos tanto en lo individual como en lo colectivo. La socialización política implicaría entonces según Hanna Arendt (2008) (citada por Ospina-Alvarado, M., Alvarado Salgado, S., Carmona, J. & Arroyo, A., 2018), la toma de decisiones en las que la acción y el discurso son fundamentales, así que lo político es exclusivo de las relaciones humanas, pues la toma de decisiones no solo involucra al sujeto sino a las colectividades. Este planteamiento se enmarca en la connotación de política de

Arendt que contempla el estar juntos los unos con los otros diversos, en medio de lo complejo, de lo caótico, de lo conflictivo, de las diferencias, en tanto se construyen organizaciones políticas en la familia y en la comunidad, así la política es para ella, una necesidad para la vida humana, que parte de que cada ser humano depende de otros, por lo tanto el cuidado de la vida concierne a todos y es esto en el sentido más amplio el fin y la misión de la política. Es la política la que hace posible al ser humano perseguir la paz y en general asegurar el bienestar de muchos (Arendt, 1997).

Según Jiménez, Comins, Ubric, Paris, Molina, Nos & Muñoz (2013), el enfoque de alteridad de una filosofía para hacer las paces imperfectas que además se piensa desde la educación para la paz, permite que emerja la problematización de la política como el miedo a la alteridad y se instale una consciencia de que existe fragilidad en el ser humano, que hace necesaria la interrelación con otros, de esta manera la base del poder ya no es el uso de la violencia, sino la capacidad para la concertación y el diálogo (Citados por Alford, 2004).

De esta manera, es a través del despliegue de la capacidad de agencia para la transformación de realidades y la construcción de nuevas formas de vida compartida, que se configura la subjetividad e identidad y en términos generales se constituye el sujeto político. En la niñez, la socialización política es esencial para el desarrollo de sujetos que critican, reflexionan y proponen en favor de la construcción de paz, este proceso permite que se mejoren las prácticas sociales a través del lenguaje, el ejercicio creativo de transformar los conflictos de manera no violenta, la construcción de realidades con otros, el fortalecimiento de la capacidad de agencia y de los potenciales humanos y en general la comprensión y participación activa en su realidad (Ospina-Alvarado, M., Alvarado Salgado, S., Carmona, J. & Arroyo, A., 2018)

En relación con esto, para Hugo Zemelman (2004), formar es potenciar a las personas, lejos de imponerles reglas, es decir, formar estaría ligado a que las personas sepan leerse a sí mismas, desde sus posibilidades y límites, en especial porque las posibilidades y los límites no son dicotomías antagónicas sino complementarias.

En este mismo razonamiento, formar según él, es entender al individuo en el conjunto de sus capacidades y dimensiones, más que desarrollar su inteligencia o sus habilidades para procesar información. Para este autor, la dimensión antes mencionada es quizá una

de las menos importantes, pues considera que una verdadera formación es facilitar espacios y procesos que le permitan a los sujetos desarrollar su emocionalidad y fortalecer su voluntad, de manera que la capacidad de análisis que tengan sobre su realidad, se acompañe de la voluntad para ser sujeto activo con la facultad de construir discursos y acciones, en favor de los intereses y la satisfacción de las necesidades propias y colectivas. Lo anterior incluye el rescate de la imaginación, la intuición y los lenguajes simbólicos que siempre son evidenciables por ejemplo a través del arte.

De esta forma, los ambientes de formación de niños y niñas en la escuela deben ser territorios de diálogo, cooperación y participación política, es necesario que en estos espacios se favorezca el desarrollo y expansión de los potenciales humanos entendidos según Ospina-Alvarado, Alvarado Salgado, Carmona, & Arroyo (2018), como:

El potencial afectivo, para formar sujetos con conciencia de su cuerpo, capaces de respetar al otro y lo otro, y que reconocen su historia y memoria; el potencial comunicativo, a través del cual los niños y niñas se reconocen como interlocutores válidos que usan el lenguaje desde su propia intersubjetividad, creando espacios para gestar la vida en común; el potencial creativo, que forma niños y niñas capaces de identificar y transformar los problemas mediante estrategias que no solo involucran la razón, sino que ameritan la participación en procesos intersubjetivos mediados por las emociones y los sentimientos; el potencial ético-moral, que propende por formar sujetos justos y responsables que mediante la equidad y el respeto le aporten a la convivencia; y el potencial político, que reconoce la ciudadanía en los niños y niñas, y lo político como un ejercicio innegociable que, aunque parte de lo individual, se manifiesta en lo colectivo (p.225).

No obstante, cuando se habla de formar desde la subjetividad en una época histórica como en la que se vive, es según Cubides (2004) un reto en medio de los desafíos de un contexto infocomunicacional, ya que este contempla nuevas tecnologías y crea otras formas de socialización e identidad individual y colectiva, que a su vez puede traer consigo el riesgo de desequilibrios y rupturas sociales. Pero más allá de este punto crítico, está el de las maneras como desde la escuela son abordados estos desafíos pues es común encontrar en las dinámicas educativas, procesos de interacción en el aula mediados por formas convencionales de instrucción, donde se ejerce un amplio control disciplinario en los saberes y los cuerpos, es frecuente la educación en la competencia que hace que los

desequilibrios de partida se refuercen, las rutinas institucionales que impiden el uso de los medios de comunicación en nuevas formas de relación y construcción del saber, una organización de la escuela jerarquizada o artificial, el desconocimiento de modalidades informales de participación y de convocar el interés general desde la iniciativa estudiantil, normas que se convierten en códigos de conducta y proyectos educativos frágiles que no se articulan a las particularidades institucionales y locales y a las nuevas formas de comunicación y tecnologías.

Lo más importante según el autor es posibilitar el despliegue de la singularidad subjetiva, el desarrollo de los individuos desde sus propias coordenadas existenciales, la reflexión sobre su propia libertad, para que en este ejercicio sean capaces de tener control sobre el mundo electrónico y puedan reapropiarse de las nuevas tecnologías comunicativas e informáticas, de manera que estas puedan aprovecharse para la promoción de formas innovadoras de concertación y de interacción colectiva. La multiplicación de conexiones existenciales permitirían la creación de otros universos de sentido, el acceso a otras verdades, posibilidades ilimitadas de transformación y acción, para hacer resistencia a formas hegemónicas que giran alrededor del lucro y el individualismo (Guattari, 2000 citado por Cubides, 2004).

Teniendo en cuenta este panorama, vale la pena poner de relieve lo que afirma Freire (1996) citado por Cubides (2004):

Frente a la labor que tiene la escuela de formar, debemos preguntarnos permanentemente cuál es el límite entre la orientación y la conducción de la conducta, a partir de cuándo la acción pedagógica empieza a modelizar, a ordenar de cierta manera a los individuos. En todo caso debe aceptarse que toda práctica educativa es política pues se impone objetivos, propósitos, contenidos de “verdad” etc.; pero también es claro que si se quiere que la educación sea una acción liberadora no puede ser de ningún modo manipuladora (p.21).

Al respecto, este autor expone algunas nociones importantes que pueden orientar el trabajo en el ámbito de la formación, y facilitar la comprensión de las vías por las cuales la escuela puede aproximarse a las interpelaciones de los medios y las nuevas tecnologías, y con esto contribuir a la formación de sujetos políticos. En primer lugar, el reconocimiento de la socialidad e historicidad de los individuos, en segundo lugar, la reflexividad como proceso por el cual el sujeto mismo y sus acciones son objeto de

observación, comprensión y reflexión, en tercer lugar, la participación, relacionada con la posibilidad de actuar y decidir en los contextos sociales, y las formas de compartir el poder suponiendo la idea del bien general y de lo público, en cuarto lugar, la innovación y transformación social, como resultado de la acción creativa de reconfigurar el estado de las cosas, los discursos tradicionales, los saberes e instituciones, y finalmente, la autonomía, que sintetiza todas las anteriores definiéndose como la capacidad de pensar por sí mismo, teniendo presente al otro, y autodirigir su realización de manera responsable reconociendo la naturaleza dialógica del ser humano (Cubides, 2004)

Lo anterior implica que desde su papel orientador, el docente explore sobre los objetivos, sueños, intereses e ideales que marcan su labor, sin desconocer su dimensión política. De esta manera la educación consistiría en promover el desarrollo positivo de los niños y las niñas, respetando sus particularidades, de forma que puedan ser artífices de su propia formación y con esto, ser interlocutores válidos en sus mundos relacionales (Cubides, 2004).

En cuanto a los niños y niñas, cabe señalar que al encontrar compañía y apoyo de sus agentes relacionales, pueden reconocer sus capacidades para imaginar posibilidades y materializarlas a través de una postura crítica y de esta manera surcar un camino hacia la transformación de sus realidades con recursos del presente en la búsqueda de futuros deseados, a través de procesos de socialización política (Alvarado, Ospina, Botero, Muñoz, 2008).

Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado (2017) coinciden con lo anterior, afirmando que las niñas y los niños tienen recursos propios que les permiten afectar las relaciones y construcciones sociales de las que participan, así el potencial afectivo que se desarrolla con las relaciones anteriormente descritas, se vincula directamente con el potencial político que solo puede darse en la construcción social que se vive con otros y otras, pues es desde la intersubjetividad que se constituyen sus mundos y donde es posible que se reconozcan como seres interdependientes capaces de agenciar y accionar propósitos individuales y colectivos.

Vale la pena aclarar que la comprensión de procesos por los cuales se elaboran subjetividades pasa por indagar las características relacionales de los contextos sociales, pues es de allí de donde surgen complejas interacciones y condiciones que pueden cambiar

o permanecer intactas luego de la vivencia de experiencias de conflicto y las formas que permitirán retomar la construcción de un proyecto de vida (Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado, 2017).

Esto es importante porque comprender las formas en que los niños y las niñas se construyen en sus entornos relacionales sirve de base para la formación en la escuela. En este sentido la educación para la paz requiere la formación de seres capaces de participar en la construcción de nuevas formas de vida alejadas de la violencia, que los niños y niñas en el hogar, en la comunidad y en la escuela, sean provistos de espacios que les permitan crear de manera crítica y reflexiva sus realidades, comprendiendo, reconociendo y fortaleciendo sus potenciales, identificándose a sí mismos como agentes de cambio y transformación, para poder elegir acciones alejadas de los desenlaces que vulneren la integridad propia y de los demás (Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado, 2017).

En esta lógica, según Gergen (2006) citado por Ospina-Alvarado, Alvarado-Salgado, Fajardo-Mayo (2018):

Los niños y las niñas de la primera infancia, necesitan ser comprendidos como sujetos activos, con plenas capacidades para participar en los escenarios familiares, escolares y comunitarios, quienes a partir de las interacciones con pares y con adultos construyen múltiples yoes, mediados por el lenguaje que surge en cada contexto social, cultural e histórico particular (p.3).

Es así como la cultura y la realidad son instancias que participan activamente en la construcción y formación de sujetos únicos. En relación con esto, fortalecer la subjetividad política de los niños y niñas es entonces, potenciar y ampliar las acciones que la definen, y con esto abrir caminos teóricos y metodológicos que ayuden a comprender y hallar formas prácticas de aproximarse a los procesos de formación y desarrollo de las subjetividades políticas de los niños, niñas y jóvenes, esto implica poner en el lenguaje y acción, lo que a manera de hipótesis Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008), sugieren son las tramas que determinan dicha subjetividad: la autonomía, la reflexividad, la conciencia histórica, la ampliación del círculo ético, la articulación de la acción y sus narrativas, hacía nuevas maneras de compartir el poder y el reconocimiento del espacio público como escenario de realización de lo político y la

igualdad en cuanto a humanos, a la vez que la pluralidad de múltiples identidades y apropiaciones biográficas de los sentidos compartidos.

En este sentido, esta investigación toma esta perspectiva de la infancia como forma de potenciar lo político de los participantes, partiendo de su ciudadanía plena individual expresada y materializada en lo colectivo, de manera que se puedan configurar sentidos hacia la construcción de culturas para hacer las paces, a partir de una estrategia pedagógica a través del arte, que propone generar ambientes relacionales, que permitan la expresión y la construcción de tales sentidos traducidos en manifestaciones artísticas y acciones hacia el bien colectivo, basados en el pleno reconocimiento y cuidado a la dignidad humana.

Arte y Paz

Esta investigación propone como estrategia de intervención una herramienta tan importante para la vida humana como el arte, por ser un medio para el despliegue de la creatividad y la imaginación, que hace posible otras maneras de construir la vida, al facilitar el reconocimiento y generación de otras percepciones frente al conflicto. Esta capacidad para imaginar y generar iniciativas constructivas a través del arte en lo cotidiano de la vida puede trascender aún en contextos de exacerbada violencia, hasta romper con patrones y ciclos destructivos.

El arte tiene la particularidad de abrir posibilidades y nuevas formas de comunicación, al permitir que las personas se encuentren y conozcan, descubran sensaciones, ideas y pensamientos de manera conjunta, y experimenten momentos donde se tejen y se nutren los afectos (Instituto distrital de las Artes, 2015)

Con respecto a los niños y las niñas como sujetos únicos, su manera de vivir las artes es singular, dadas sus características culturales, sus historias de vida, las múltiples experiencias estéticas de sus mundos, y sus maneras de ser, conocer, comunicarse y relacionarse. La libertad de vivir el arte a través de espacios y materiales enriquecedores construye en ellos autoconfianza y seguridad para explorar, reconocer, valorar su identidad y sus relaciones con otros y la posibilidad de ser sujetos que participan plena y activamente en sus entornos cercanos y en el mundo, para convertir las utopías en realidades. (Instituto distrital de las Artes, 2015)

Lo artístico en la educación de los niños y niñas es entonces generado desde lo sensible, desde experiencias no colonizadas por representaciones preestablecidas, desde el encuentro

estético y afectivo con la existencia. A partir de la experiencia artística el otro, y lo otro, viven en los sujetos, se privilegia una estética de los encuentros (Instituto distrital de las Artes, 2015).

Al respecto de la sensibilidad y la estética que trae consigo el arte y la relación que este guarda con las experiencias de paz, Lederach (2008) hace la pregunta: ¿Qué es lo que hace posible que las comunidades se muevan más allá de los patrones destructivos y de la violencia?, inmediatamente hace mención sobre la importancia de la exploración del don artístico en los territorios de la violencia.

Teniendo en cuenta que la construcción del sujeto se da mientras interactúa con el entorno, y que estas vivencias constituyen su historia, configurándose la experiencia como un elemento vital, de la misma forma, las experiencias artísticas incorporan sensaciones, emociones y nociones, que facilitan interacciones y el desarrollo de la creatividad a través de algún determinado tipo de lenguaje y entre otras cosas, la posibilidad de expresar y emocionar. Estos factores hacen posible la transformación del componente artístico en experiencia vital (Zapata, 2017).

Por otro lado Dewey (2008) citado por Zapata (2017), pone de relieve otro aspecto importante en la creación de la experiencia artística y está relacionado con la emoción, este autor afirma que ésta brinda movilidad y unidad a los elementos de la experiencia, convirtiéndola en un todo unificado, factor de gran importancia en la construcción de paces, así mismo, Lederach (2016) considera que la construcción de paz requiere también de imaginación y que esta se gesta desde el mismo acto creativo, esto implica que el proceso de romper con modelos tradicionales para generar paz, parta de una actitud creativa, que permita explorar nuevas maneras y territorios y pensar lo imposible (Citado por Zapata, 2017).

Esta articulación entre el acto creativo, la experiencia y la construcción de paz, es descrita por el autor partiendo de que el arte es moldeable, palpable y creado por el ser humano, pero a su vez toca lo más profundo del ser que es la experiencia, en otras palabras, la construcción de la paz tiene la misma cualidad artística de ser un proceso dialectico, pues surge de la experiencia humana, y luego da forma, expresión y significado a dicha experiencia (Citado por Zapata, 2017).

Lo anterior toma mayor sentido si se tiene en cuenta que los lenguajes que surgen de las experiencias artísticas, se constituyen en recursos simbólicos y expresivos diferentes, que según Cassirer (1976) citado por Zapata (2017) hacen parte de procesos simbólicos de función representativa y expresiva. Es necesario resaltar, que estos procesos no tienen un significado explícito y es posible que se dé ambigüedad en la interpretación y descripción, pero es precisamente esta propiedad de las artes la que sin necesidad de palabras precisas logra ser un elemento de apropiación y expresión de lenguajes no verbales, que permite que todos los sujetos participantes de la experiencia puedan tener expresiones igualmente validas e importantes que dan cuenta de la diversidad y riqueza de las formas de comunicación y la expresión de sentimientos profundos, sin necesidad de la precisión que requieren las palabras. Esto es importante porque los recursos antes mencionados se constituyen en herramientas con gran potencial de construcción de paz, al facilitar la interacción de los sujetos y la expresión de emociones sin lugar a confrontaciones, o a ser juzgados o recriminados.

En este sentido vale la pena resaltar lo descrito en el libro “Tejedores de Vida” de IDARTES (2015), al referirse a la relación entre el arte y la infancia:

La infancia trae un mundo que inquieta nuestro mundo y nuestras certezas. Si bien el niño precisa de una tradición, de una continuidad de lo que somos y valoramos, también representa su discontinuidad, la posibilidad de creación. Requiere insertarse en un mundo, pero también abre otros; en ese sentido, es factible afirmar que la infancia y el arte están estrechamente vinculados, pues la primera es fundamentalmente artística: introduce lo maravilloso, lo fantástico y lo novedoso en la existencia; inaugura palabras, abre trayectos inesperados, genera metáforas, recupera encuentros vitales con animales, plantas y otras entidades, y cruza especies y seres más allá de nuestras clasificaciones y distinciones. Por eso, más que una etapa de la vida es fuerza renovadora de la existencia (p.47).

Esto implica por lo tanto asumir como lo diría Arendt citada por Bárcenas (2002), que “con cada nuevo nacimiento viene al mundo la posibilidad de un nuevo comienzo, virtualmente un nuevo mundo” (p.110), en otras palabras, esto se refiere a la experiencia del inicio, del comienzo, de la llegada al mundo pero también con cada acción la confirmación ante los demás de la condición biológica natal de dar vida a lo nuevo. Este comienzo ligado al nacimiento, es evidente solo porque el recién llegado tiene tal capacidad de empezar algo nuevo, es decir de actuar, de tener iniciativa, ante todas las actividades

humanas, esto es relevante porque es en especial la acción, la actividad política por excelencia, es decir es la natalidad y no la mortalidad, la categoría principal del pensamiento político. En conexión con esto, Lederach (2008) afirma que el cambio social pasa por la construcción de procesos que exigen actos creativos, que dan existencia a actos que no han existido antes.

Es así, como la posibilidad de comunicación a través de gestos, sonidos, emociones, silencios, palabras e imágenes y la posibilidad de voces improbables y mundos inimaginables que habitan en cada niño o niña, a partir de experiencias artísticas se constituye en una alternativa frente a lo instituido del lenguaje técnico, del experto, del de la única verdad, del que tiene el control de la palabra. Frente a los currículos y estándares que privilegian los indicadores, las evaluaciones y los resultados, el arte cultiva lenguajes más experienciales y estéticos, cercanos a los intereses y necesidades que van más allá de cualquier significado (IDARTES, 2015):

De acuerdo con esto, Lederach (2008) citado por Parra-Ospina (2017), afirma que el arte permite desarrollar “la capacidad de dar a luz algo nuevo que por su mero nacimiento cambia nuestro mundo y la forma en cómo observamos las cosas” (p. 108). De este modo, la construcción de la paz a través del arte, teniendo en cuenta un enfoque relacional, puede posibilitar a partir de la imaginación y la creatividad, explorar y exteriorizar la experiencia individual y colectiva del conflicto, reconocer al otro como legítimo otro; construir sentidos y reconfigurar prácticas que se han instaurado a partir de modos violentos de relacionarse, además de reconocer al otro en su complejidad, su sufrimiento y alegría.

Así pues, la escuela debe contemplar la dimensión artística desde la infancia, enfocada a la búsqueda de mecanismos emocionales y cognitivos que puedan disminuir la violencia y rompan con esquemas repetidos de generación en generación. El arte y sus aspectos simbólicos proyectan emociones, pasiones y permite construir sentidos, de una manera liberadora, permite dar voz, ventilar, llamar la atención y exponer ideas sobre cosas que no se pueden expresar de otras maneras (Tovar, 2015).

Es claro entonces, que usar el arte como estrategia pedagógica para la construcción de culturas de paz como se describe en esta investigación, no tiene la intención de poner énfasis sobre el efecto de las violencias en la vida de los niños y niñas, sino, que parte

del potencial ya mencionado antes, para avivar en las personas lo mejor que tienen para dar al mundo, a través del autoconocimiento, el reconocimiento de los otros y su medio, así como el cuidado y la transformación de los conflictos. Para el caso de esta investigación en particular y los talleres creativos a desarrollar, se pretende que los participantes puedan desvelar y construir a partir del fortalecimiento de sus potencialidades para la construcción de paz, formas más generativas de compartir en comunidad, reconociendo como aspecto fundamental, las subjetividades y las construcciones de mundo que tiene cada individuo como ser relacional.

MARCO METODOLÓGICO

El abordaje metodológico de esta investigación implica una mirada, primero a las ciencias sociales como campo mayor desde donde se encuadra el objeto de este estudio, asumiendo el problema anclado en una realidad, donde las investigadoras, parten de la consideración de los participantes como sujetos activos, tributarios, pero al mismo tiempo beneficiarios de los aconteceres que resulten en la acción investigativa. La problemática que afrontan los niños hoy afectados por condiciones sociales hostiles diversas requiere un abordaje desde los grandes desafíos de las ciencias sociales, entre ellos, establecer los marcos interpretativos para las distintas maneras que tienen o pueden tener los niños y las niñas para narrar sus realidades. Esto cobra mucho sentido al tener en cuenta que las narrativas de los niños desde las experiencias del arte desencadenan una serie de complejidades simbólicas, subjetivas y perceptibles que requieren ser tratadas con especial atención.

La segunda mirada que implica el estudio es precisamente hacia un marco metodológico que permita interpretar las voces de los niños y las niñas, a partir de las experiencias con arte, no solo desde su propia subjetividad sino desde la intersubjetividad y la perspectiva subjetiva de las investigadoras. En este caso, conviene también precisar que la comprensión de los sentidos y significados que construyen los niños atañen también a sus entornos familiares, a sus docentes e incluso a los entes gubernamentales, por lo cual es necesario que dicho marco metodológico permita unas pautas de análisis acompañadas con tan complejas realidades.

En este sentido la apuesta es por una perspectiva hermenéutica ontológica política como marco metodológico, por cuanto el estudio trata sobre acontecimientos humanos y sociales, que a través de la rigurosidad de la epistemología tradicional sería imposible comprender. La hermenéutica en este caso tiene la tarea de posibilitar la experiencia de los niños en una trama de sentidos contruidos por ellos, y en el fondo que existe en dicha trama, comprender los modos como cada uno de ellos se encuentra al momento de narrar y de narrarse.

En este sentido la apuesta es por una perspectiva hermenéutica ontológica política como marco metodológico, por cuanto el estudio trata sobre acontecimientos humanos y sociales, que a través de la rigurosidad de la epistemología tradicional sería imposible

comprender. La hermenéutica en este caso tiene la tarea de posibilitar la experiencia de los niños en una trama de sentidos contruidos por ellos, y en el fondo que existe en dicha trama, comprender los modos como cada uno de ellos se encuentra al momento de narrar y de narrarse.

Esta perspectiva epistemológica y metodológica surge luego de varias transformaciones históricas de las maneras de interpretar y comprender los fenómenos sociales. La hermenéutica ha tenido un largo recorrido, antes de que Hans Georg Gadamer (1960) cristalizara la hermenéutica como filosofía. En el siglo XIX Friedrich Schleiermacher, elaboraría una teoría general de la comprensión, que tomaría como base Dilthey para el desarrollo de una hermenéutica filosófica de las ciencias del espíritu, temática y metódicamente independiente de las ciencias naturales. Sin embargo, es más adelante cuando se toma el fenómeno de la comprensión como algo más que una forma de conocimiento o de parámetros metodológicos, entendiéndose la hermenéutica como una determinación ontológica del hombre, según Martín Heidegger, quien toma preferencia por una filosofía de la vida en medio de la discusión entre las corrientes filosóficas del Neokantismo (lógica, teoría del conocimiento y de los valores) y las del vitalismo de Nietzsche, Bergson y Dilthey (De la Maza, 2005).

Por su parte, Gadamer siguiendo a Heidegger añade a esta perspectiva la importancia del lenguaje como una realidad cargada de sentido ontológico, como un desvelamiento de sentido y comparte con él la caracterización de la verdad como desocultamiento del ser y la crítica al dominio de la tradición filosófica oriental (De la Maza, 2005)

Toda esta evolución de la hermenéutica a una hermenéutica ontológica, da lugar al surgimiento de enfoques que se nutren de nuevos elementos acordes a las dinámicas, necesidades y momentos históricos, en este sentido, es relevante mencionar que el aspecto de lo político, tomado de Hanna Arendt, para el enfoque epistemológico y metodológico en mención, implica la toma de decisiones que se construyen en las interrelaciones humanas, y la acción y el discurso como las actividades más sobresalientes. Lo político entonces es posible solo en las relaciones humanas, al tener como objeto el tomar posición y medidas que no solo involucran al sujeto individual sino a las colectividades (Ospina-Alvarado, Alvarado Salgado, Carmona, & Arroyo, 2018).

En este sentido, la postura hermenéutica ontológica política se caracteriza por constituirse como una oportunidad de demanda ética, que se sitúa entre la academia y la experiencia de humanidad, supera lo metodológico y se instala en el mundo social, se contrapone a la tendencia de la verdad empírica que objetiviza el mundo práctico, a través de la comprensión e interpretación de la experiencia humana, en su ejercicio de reconocimiento, no admite un lenguaje unificador, sino por el contrario busca prolongar y preservar la diversidad, amplitud y pluralidad en los usos del lenguaje, teniendo en cuenta la condición de sujetos en devenir, y entre otras cosas, resalta la importancia del esfuerzo ético del investigador social en lo referente a superar la mera demostración y argumentación lógica de la evidencia empírica, para comprender el lenguaje del otro y salir de su campo de percepción, para asumir otro (Alvarado, Ospina-Alvarado, & Sánchez-León, 2016).

La consideración de que el mundo social es cambiante y las definiciones no pueden ser estáticas e inmutables en el tiempo, se asume que la realidad es construida por todos los actores de los fenómenos sociales incluidos los investigadores a través de sus subjetividades y que en este orden de ideas la construcción de conocimientos sobre los fenómenos sociales debe tener como propósito la comprensión y el reconocimiento de la experiencia humana para la transformación de las dinámicas sociales. Este enfoque metodológico es una alternativa que reconoce al individuo como sujeto social cuya intersubjetivación pertenece y es determinante en un mundo social y político (Alvarado, Ospina-Alvarado, & Sánchez-León, 2016).

La presente investigación encuentra conexión con muchos de los aspectos mencionados anteriormente, porque aunque su objeto es el de comprender los sentidos y significados que tienen los niños y niñas sobre el reconocimiento, el cuidado de sí, del otro y del entorno y la transformación de conflictos; la idea es que estos sean contruidos, ampliados y transformados en procesos participativos y colaborativos en los que se empoderen de su rol como agentes políticos en la búsqueda del bien común, la reconciliación, la democracia y en general a la construcción de culturas para hacer las paces.

Así, los propósitos de la investigación no están limitados solo al desentrañamiento de significados de una realidad, sino a una acción transformadora, que implica entonces la vinculación a dichas comprensiones de otros escenarios, objetos y posturas, relacionadas

con el entorno social del niño y/o la niña, como las políticas públicas educativas y los entornos familiares, los cuales entran en juego y de alguna manera determinan no solo la forma como actúan, sino como construyen sus significados a raíz de los entornos sociales políticos o culturales en que se desenvuelven, las maneras individuales como construyen su subjetividad, la manera como demuestran sus potencias y las habilidades políticas para instaurar nuevas realidades a partir de la transformación de sus narrativas.

Así mismo, es necesario aclarar que esta investigación se posiciona en la premisa de que los niños y las niñas participantes no son seres pasivos, sino sujetos activos, que construyen sus propios significados y son partícipes de las construcciones colectivas. La función de las investigadoras a través de una actitud dialógica es entonces estudiar los procesos relacionales que operan entre los participantes y establecer los criterios con los cuales median en dichas construcciones y narraciones relacionales. Aquí es necesario reconocer las perspectivas desde las cuales se construyen y deconstruyen conocimiento acerca de las narrativas de los niños y tomar postura ética y política para dichas construcciones de realidad.

Cabe destacar, que esta investigación se realiza en base a una unidad de análisis integrada por 18 estudiantes de primer grado de la Institución Educativa San Jorge localizada en el municipio de Montelíbano en el departamento de Córdoba, que al tener las características mencionadas en apartados anteriores constituye un reto de gran responsabilidad y trascendencia. Elegir entre varias opciones de grupos etarios a una muestra intencional de niños y niñas entre 6 y 8 años con las características de contexto descritas, responde a la clara intención de desentrañar de sus narrativas a partir de experiencias artísticas, formas poco exploradas y potentes de comprender el mundo de la vida y las relaciones, sobretudo en una región como la costa atlántica, donde las investigaciones de este tipo y con esta población no son frecuentes.

Todo lo anterior a través de un elemento metodológico que se considera de total pertinencia para la investigación, como el taller. El desarrollo de un conjunto de talleres pedagógicos diseñados para llevar a la práctica lo propuesto, es el medio para establecer la relación entre la teoría, la metodología y la práctica investigativa. Al respecto Ghiso (1999) diría que, el taller es un instrumento que permite la socialización, apropiación,

transferencia, construcción de conocimientos y desarrollo de capacidades, de manera participativa y acorde a las necesidades, particularidades y cultura de los participantes.

La estrategia pedagógica para efectos de esta investigación se realiza en cinco talleres con experiencias artísticas, diseñados teniendo en cuenta las características del grupo y del contexto cultural: un taller introductorio que tiene como objetivo socializar con los participantes los propósitos del proyecto y la presentación de las facilitadoras y los participantes con el fin de crear un ambiente de confianza, un segundo taller en el que se desarrollan actividades que giran en torno al reconocimiento de sí, el tercer taller tiene como propósito el desarrollo de capacidades para reconocer a los otros y a lo otro, un cuarto taller se desarrolla en torno al cuidado de sí del otro y de lo otro y un taller final en que se promueve una aproximación a los conflictos de manera no violenta a partir del enfoque de transformación de conflictos. (Ver Anexos 1,2,3,4)

Cada uno de estos talleres consta de actividades que involucran expresiones artísticas como baile, canto, pintura, dibujo, modelado, títeres, cuentos, cortometrajes y de conexión con la naturaleza; además de momentos claramente diferenciados, como un momento introductorio, momentos de desarrollo, y momento de cierre, cabe mencionar que en medio del desarrollo de los talleres hay espacios de receso en los cuales los niños y niñas se dedican a actividades de sus preferencias particulares.

El desarrollo de los talleres se registra en videos, audios y diarios de campo, que luego son transcritos y codificados, y de los cuales es posible obtener datos que se clasifican y seleccionan como fuentes para análisis, en conjunto con los productos artísticos creados.

El análisis de la información se hace partiendo de algunos planteamientos metodológicos de teoría fundamentada de Glaser y Strauss citados por Campo-Redondo & Labarca (2009), teniendo en cuenta que desde estas formas de abordar los datos en la investigación fundamentada en la sociología y el interaccionismo simbólico, es posible la comprensión y explicación de fenómenos cargados de tantos elementos subjetivos, como es el caso de la construcción de sentidos sobre culturas de paz, en especial a partir de una estrategia que acoge el arte como forma de sensibilización, exteriorización y desentrañamiento que pasa por el lugar de lo simbólico. En este sentido, vale definir, que

la teoría en este caso se construye sobre las acciones, las interacciones y manifestaciones sociales entre los individuos.

Según esto, La primera etapa, luego de la transcripción de los archivos de audio y video y la codificación de los participantes, es la organización general de los datos que permite localizar información que hace parte de las categorías conceptuales previas y de algunas posiblemente emergentes. A partir del coloreado (Subrayado), es posible empezar a organizar todos aquellos datos que guardan relación con las categorías: Reconocimiento, Cuidado y Transformación de conflictos.

Una segunda etapa de análisis, contempla la creación de un esquema conceptual que tiene en cuenta los sentidos develados en las narrativas, agrupados en una categoría central y en subcategorías relevantes para el estudio, lo que permite reducir datos y dar la jerarquía pertinente a los temas, para esto, se da color a la fuente (letras) subrayadas previamente, para identificar las subcategorías.

A continuación se eliminan los elementos redundantes, y se hace una revisión suficiente, que permita establecer relaciones entre la categoría central y las categorías que la soportan e identificar qué otras tematizaciones pueden emerger o no tener la pertinencia suficiente.

Finalmente, Tomando como referente teórico para el análisis, a Corbin y Strauss (1978) citado por Vera (2003), una última etapa consiste en una matriz condicionada de análisis, que integra las condiciones básicas y relevantes, como son la categoría metodológica: sentidos y las categorías y subcategorías establecidas en los pasos anteriores, a la luz de los fundamentos teóricos en los que se enmarca la investigación.

En sintonía con todo lo anterior, es claro que la construcción de sentidos traducida en datos, pide la teoría para ampliar las miradas, lo que implica un análisis narrativo que a su vez requiere la reconstrucción de sentidos, teniendo en cuenta que este es un proceso conjunto en devenir. De esta manera es necesario reconocer que en las narrativas se visibilizan las voces y las vidas de otros que atraviesan a los demás, incluidas las investigadoras, todo el tiempo.

ANÁLISIS

La comprensión del entramado de elementos que hacen posible la construcción de culturas de paz, pasa por el lugar de hacer reflexión sobre las maneras en las que actores como los niños y las niñas (para el caso de esta investigación) perciben el mundo, a partir de acciones y narrativas movidas por el reconocimiento, el cuidado y las alternativas de transformación de conflictos. El reto de ver la construcción de las paces desde esta perspectiva, ubica como categoría central de esta investigación a la construcción de culturas de paz, la cual será desplegada en este apartado, en línea con tres aspectos complementarios y fundamentales para las relaciones humanas, como los anteriormente enunciados: en primer lugar el reconocimiento, que para efectos de comprensiones más completas será abordado desde el reconocimiento de sí, del otro y de lo otro; en segundo lugar, el cuidado que será también analizado en términos de sí, del otro y de lo otro; y finalmente, la subcategoría transformación de conflictos, que se abordará a partir de las formas en las que se deconstruye la cultura de la violencia y las acciones de agenciamiento que asimismo pueden hacerse visibles.

Análisis de la categoría reconocimiento

El reconocimiento es la toma de conciencia de sí, del otro como legítimo otro y de lo otro, y de la construcción de la identidad a partir de la condición de ser colectivo. Es un aspecto fundamental en los procesos de transformación de conflictos y se refiere según Bush y Folguer (1994) citado por París (2005) a la capacidad de sentir y mostrar sensibilidad por las situaciones y características humanas del otro y la otra, de manera recíproca y voluntaria entre las partes, esto implica tener como base el respeto, y más allá de esto, la aceptación y la comprensión de los demás, sea cual sea su manera de vivir. En este sentido, es claro que los seres humanos tienen la capacidad para reconocerse como interlocutores válidos, competentes comunicativa y moralmente.

Pero comprender los sentidos que los niños y las niñas construyen sobre reconocimiento, requiere el uso de estrategias que se aproximen a sus maneras de exteriorizar sus elaboraciones subjetivas, y es por esto que en esta investigación, las experiencias artísticas han sido propuestas como pretexto para propiciar escenarios de interacción y expresión,

entendiendo la expresión como aquellas narrativas convencionales y no convencionales, de las cuales se pueden inferir diversos significados, prácticas, acciones y comportamientos.

Los participantes son capaces de reconocer sus características, las del otro y las de su entorno, y aunque su pensamiento predominantemente concreto en este estadio pudiera dificultarles en cierto modo establecer y expresar cualidades abstractas que puedan describir su forma de ser y la de los demás a los ojos de las investigadoras y los adultos en general, es claro que sí reconocen sentimientos y capacidades propias y del otro. Esto es relevante porque identificar las emociones y las maneras, los momentos, las situaciones y los agentes que hacen que estas afloren, les permite conocer no solo sus reacciones y posibilidades ante situaciones conflictivas, sino elaborar criterios para establecer relaciones de preferencia y ser conscientes de sus potencialidades y las del otro para construir relaciones basadas en la alteridad.

El reconocimiento de los sentimientos se vio reflejado desde las narrativas hasta las acciones a lo largo de las actividades. Es de destacar, que se hizo evidente una clara relación entre el sentimiento de confianza y el afecto, cuando los participantes expresaban sentir amor por las personas que los escuchan, los apoyan y no atentan contra su integridad, y por el contrario manifestaban cierta resistencia a relaciones en las que son maltratados o invalidados de distintas formas.

Esto está ligado a que el reconocimiento de los sentimientos de tristeza y rabia fue asociado por los niños y las niñas a situaciones y acciones en las que la violencia tiene lugar, momentos en los que se les son limitadas sus libertades de explorar, jugar, divertirse, o en los que son maltratados, además de la representación simbólica de estos sentimientos como elementos bélicos, la muerte u objetos usados para el maltrato físico y su notoria desaprobación ante acciones que atentan contra la naturaleza.

Lo anterior merece atención, porque encontrar que los niños y las niñas reconocen la violencia como un asunto negativo, no natural, aun viviendo en un contexto complejo, de dinámicas asociadas a la violencia, abre la puerta a la comprensión de que es mayor la predisposición del ser humano a hacer la paz que la violencia, y que contrario a lo que el común de las personas pueda considerar sobre las conductas de los niños y las niñas, resultan ser más los recursos que estos usan para aproximarse a los conflictos de manera pacífica que a través de mecanismos violentos en especial a edades tempranas.

Esto tiene conexión con el hecho de que los seres humanos tengan mayores capacidades para ser cooperativos en la infancia, que pueden surgir de procesos asociados al apego e interdependencia contruidos desde el inicio de la vida. No obstante, vale la pena tener en cuenta lo que Sennet (2008) afirma frente al vínculo social primario y las potencialidades para relacionarse de forma cooperativa, respecto a que sus términos se ven modificados en la mayor parte de los casos cuando los niños y las niñas ingresan y transitan por la escolaridad formal, en especial en sociedades con tan pronunciadas problemáticas de inequidad, injusticias y arraigada violencia cultural. Por tanto, es claro que este es un potencial que requiere que padres, madres, cuidadores y docentes desarrollen y fortalezcan en sus entornos vitales con miras a la promoción de un empoderamiento pacifista que trascienda del círculo ético de la esfera privada a la colectividad de lo público.

Por otro lado, un aspecto importante en el reconocimiento de los sentimientos, que requiere ser resaltado, es la asociación de los sentimientos de alegría y los anhelos, a situaciones de interacción con otros cercanos, espacios y elementos de juego, que por las maneras en las que los niños y las niñas lo expresan connota la necesidad del disfrute de actividades de recreación, sobretudo en compañía de sus seres queridos.

Asimismo, se da relevancia también al hecho de que, al reconocer los sentimientos en el otro, los niños y las niñas mantuvieron la tendencia a ir más allá de su percepción. Esto fue observable en los repetidos momentos en que mostraron intenciones o ejercieron acciones para mitigar en otros, sentimientos de tristeza, pena, vergüenza o enfermedad. La incorporación de manifestaciones de afecto, apoyo, acompañamiento o ayuda orientados a este objetivo, consolidaron un hallazgo de gran importancia para esta investigación y es que para esta unidad de análisis una forma de reconocimiento está dada de manera frecuente a través de la solidaridad.

El reconocer el sufrimiento o malestar del otro y a su vez reconocer que se poseen capacidades para comprender la necesidad de ese otro y satisfacerla, da cuenta de un gran potencial para la construcción de la paz, pues las actitudes compasivas y las reacciones de agenciamiento que pueden surgir de esto, producto del reconocimiento de sí, se constituyen en gran parte de la base para transformar conflictos y con esto el fortalecimiento de relaciones no violentas.

Es necesario clarificar, que todo lo anteriormente descrito, fue observable cuando se trató de relaciones con otros cercanos, no obstante, cuando las actividades apuntaron a comprender las maneras en las que asumen la diferencia, se evidenció que aunque pueden identificarla, no la asimilan como normal,

“Los pajaritos no querían al grande porque era muy peludo. Es que él era muy peludo y grandulón, y ahí solo podían estar los iguales” (P3)

En algunos casos fue posible comprender en sus expresiones que validan la necesidad de que todos compartan características y atributos similares

“Recortar a cuadradito como un círculo para que pueda entrar por la puerta y ser igual a los demás” (P11)

Las actitudes cuando se les planteaban situaciones de rechazo o discriminación a otros ajenos a sus interacciones vitales, representadas en videos, cuentos o historias, mostraban cierta indiferencia.

Esta mirada externa a la diferencia, mostró que mientras no existan lazos afectivos o de cercanía con el otro, los procesos empáticos se complejizan, esto puede explicarse por ejemplo en la siguiente situación: luego de provocar a los participantes a la comprensión de las historias antes mencionadas, las facilitadoras orientaban la actividad a la asociación de estas experiencias ajenas, a las propias, en las que se han sentido señalados o violentados por ser diferentes, a través del encuentro con los sentimientos negativos que tales experiencias les ocasionan, lograban conectarse con el sufrimiento del personaje ejemplo fuente en cuestión, en adelante, al regresar a la historia las expresiones se tornaban distintas y era evidente la desaprobación ante estas situaciones.

“Estaban furiosos porque el pájaro grande llegó al cable, pero ellos tenían que querer al grande no importa si es grande, hay que querer a los compañeritos y cuidarlos sin burlarse de ellos” (P11)

Lo anterior, tiene conexión con la manera en la que perciben su relación con lo otro, pues fue evidente que a pesar de que reconocen lo otro como la naturaleza, y comprenden algunas de sus características, fenómenos y necesidades, lo consideran algo externo y ajeno a ellos y ellas. Se pudo identificar que no existe claridad sobre las relaciones de interdependencia que como seres humanos tienen con el entorno, lo que en términos de construcción de paz demanda ser fortalecido, como requerimiento para la construcción de

una panorámica del mundo, desde lo complejo de las relaciones y dinámicas de interdependencia propias de un universo conflictivo.

Finalmente, la mirada global a los sentidos que los niños y las niñas construyen frente al reconocimiento proporciona importantes recursos que van desde las capacidades innatas para construir paz que gran parte de la sociedad adulta desconoce, hasta la necesidad de obedecer al desafío de fortalecer estos potenciales hacia una educación para la paz, de manera que se acerque a sus particularidades, necesidades y expectativas.

Análisis de la categoría: cuidado

Una sociedad civil sana y dinámica, tiene como fundamento una ciudadanía participativa basada en el compromiso, la responsabilidad, la empatía y la interconexión, aspectos básicos de una ética del cuidado (Comins, 2008). En este sentido, dedicar una mirada a las formas en las que los niños y las niñas construyen sentidos sobre el cuidado, es contemplar un abanico de posibilidades, se constituye en el conjunto de alternativas de gran potencial que movilizan realidades y fortalecen capacidades para establecer relaciones sanas y pacíficas. estas miradas representan importantes comprensiones sobre lo que como humanos pueden hacer por sí mismos y por otros en procura de lograr la satisfacción de las necesidades básicas de supervivencia y el goce de condiciones dignas y armónicas de vida, en medio de lo vulnerable y carencial de la naturaleza humana en un entorno y en general en un mundo complejo.

Proteger la integridad física podría ser lo primero que viniera al pensamiento cuando se intenta indagar y observar en los niños y las niñas sus construcciones sobre cuidado, sin embargo, el análisis concienzudo de sus acciones y narrativas en general, demuestran una nutrida y amplia concepción de este, que pasa desde las maneras en que se cuidan a sí mismos y son cuidados por otros, hasta las maneras en que cuidan a otros y a lo otro. El ir y venir sujeto a procesos de interdependencia social, genera el desarrollo y fortalecimiento de relaciones que puede verse acentuado o debilitado según las condiciones de formación de sus ambientes relacionales.

El concebir el cuidado como formas de preservar la vida, es comprensible si lo que los agentes cuidadores a diario les reafirman es el cuidar como la conservación del bienestar físico, sin embargo, lo que es de gran interés para esta investigación, es que sus construcciones subjetivas vayan más allá de esto y que sus capacidades para cooperar y

estar juntos se encuentren tan marcada a tan tempranas edades. El reconocimiento de sí mismo posibilita procesos de autocuidado, pero es claro que esto no sería posible, sin el complejo proceso de interactuar, ser reconocido y cuidado por otros. Así, el hecho de protegerse de agentes que puedan causar daños a su integridad describe además que una forma de preservación, una manifestación de amor propio, que de manera articulada se ve reflejada en la necesidad de cuidar de todo aquel que lo cuida (como respuesta) y a todo aquel que considera requiere de su cuidado (como responsabilidad social).

En este razonamiento, los sentidos respecto a cuidado que surgen como contraposición o protección ante situaciones y acciones violentas, podrían evidenciar además de la noción del impacto de estas, la conexión de la acción de cuidar, con maneras pacíficas de relacionarse. Lo anterior emerge de hacer reflexión sobre subjetividades construidas por los niños y las niñas alrededor del cuidado de otros hacia sí, en las que muestran la tendencia a expresar sentirse cuidados cuando sus familiares ejemplo fuente les manifiestan formas variadas de afecto y evitan el maltrato de cualquier índole hacia ellos o cuando explican que el no participar en confrontaciones que impliquen agresión

“Yo cuido a alguien cuando esta solo por ejemplo a un amigo. Y la seño me cuida llevándome al comedor, me cuidan mis papás, mis hermanos, cuando no me pegan, ni me gritan, me cuidan mis amigos y también ustedes” (P3)

Esto puede ser leído como la capacidad para contemplar alternativas a la violencia y más allá de esto, potenciales para ser agentes mediadores y empoderados por realidades y relaciones más generativas.

En consonancia con esto, una de las formas de cuidado que en términos generales se posiciona como la de mayor regularidad, es la solidaridad, representada no solo en el reconocimiento de emociones y sentimientos en otros, sino en la voluntad de incidir en tales situaciones con la intención de remediarlas o mitigarlas. La solidaridad que emana de la voluntad de cuidar, es un importante producto de la empatía y la capacidad para preocuparse por algo o alguien fuera de su propio ser, lo que representa un gran potencial para la paz que merece la pena ser explorado, fortalecido y potenciado en el hogar y sobretodo en la escuela como espacios privilegiados de socialización. Cuidar de familiares

enfermos, acompañar a amigos o familiares en situaciones de tristeza o indefensión, ayudar como forma de alivianar cargas en seres queridos como la madre

“yo ayudo con los oficios a mi mamá para que se sienta feliz y bonita”(P3)

Hacer obsequios, brindar cobijo, dar consejos, proteger otros seres de la naturaleza y en general demostrar sus afectos, son las más importantes construcciones de sentidos frente al cuidado halladas en las narrativas de los participantes, y coinciden con gran parte de los elementos base para la construcción de culturas para hacer las paces desde las particularidades, recursos y necesidades de comunidades con problemáticas sociales tan diversas como en las que crecen y se forman los niños y niñas en estos contextos.

Así por ejemplo, las acciones de cuidar que surgen de los lazos familiares y el compañerismo, se constituyen en la base de relaciones más allá del ámbito privado, porque tal fortalecimiento de vínculos y tejidos sociales, a partir de la preocupación por otros que se da de manera recíproca y sin ningún tipo de mediación externa, desarrolla en los sujetos capacidades para ampliar el círculo ético de cuidar no solo de aquellos y aquello con lo que interactúan de manera frecuente, sino con todo aquello cuanto vive.

En síntesis, gran parte de las formas de cuidado visibilizadas en los procesos pedagógicos implementados con los niños y las niñas, son movidas por el desarrollo y fortalecimiento de afectos hacia sus agentes relacionales cercanos. El cuidado de ellos y ellas hacia el otro o lo otro, se encuentra representado en procurar la satisfacción de necesidades básicas y la protección ante situaciones que consideran riesgosas de esos otros vulnerables. Vale aclarar, que esto se da mediado por un sentimiento de protección frente a la indefensión, a la vez que por un sentimiento de apoyo emocional y de manifestación de afectos de seres humanos cercanos, o seres no humanos que le rodean, lo que puede interpretarse como muestra de la responsabilidad por otros que surge de manera conjunta al cariño, que aunque requiere ser ampliada en procesos intencionados de educación para la paz, generan la expectativa de ser determinantes no solo en la conservación de la humanidad como especie, sino, en el constante mejoramiento de las relaciones entre individuos, y entre estos y su entorno vital. El cuidado de otros hacia sí, por su parte, deja de lado los aspectos básicos de supervivencia y es asociado por los niños y las niñas con

acciones que implican buen trato, compañía y el uso de mecanismos de orientación distintos a la violencia.

Finalmente algunos aspectos que llaman la atención son los siguientes; al expresarse sobre agentes o situaciones peligrosas de las que deben cuidarse, son notables a parte del miedo, rasgos de cierto rechazo hacia personas como jóvenes en riesgo o en general personas en situación de calle o de enfermedades mentales, entendibles si se mira desde el punto de vista de que siendo niños es importante que aprendan a cuidarse de algunas situaciones, sin embargo, se hace necesario hacer la reflexión sobre hasta qué punto son necesarias las etiquetas, cuándo se convierten en estigmatización y cuál es el mensaje que llega a los niños y a las niñas. Pues si bien es cierto que es primordial el cuidado como protección a la integridad, también es importante educarlos en la empatía por todos aquellos que hacen parte de su círculo vital más amplio, y con los que no se tienen conexiones afectivas, no solo como manera de cuidar las formas en las que se comunican con los demás e inciden en sus construcciones identitarias y su autoestima, sino como manera de facilitar el empoderamiento pacifista como estilo de vida, en el que todos valen, y en el que más allá de ser juez, se es constructor de realidades generativas para todo aquel con el que se comparte el mundo.

Análisis de la categoría Transformación de conflictos

Hablar de la transformación de conflictos es entrar a una visión reveladora, que permite enfocar un camino de construcción de relaciones y comunidades, tanto en lo local como en lo global, a partir de cambios en las maneras de pensar y en las formas vigentes de interactuar (Lederach, 2009). La transformación de conflictos representa para esta investigación un aspecto en el que se ven consolidadas las formas de reconocimiento y cuidado que constituyen el motor de cambio necesario para el desarrollo de culturas de paz.

Así pues, los sentidos que los niños y niñas participantes construyen respecto a la transformación de conflictos, develados a partir de sus narrativas y acciones observadas, representan grandes aportes a las consideraciones sobre las capacidades relacionales que se pueden tener a tempranas edades. Visibilizar las voces de aquellos a los que con frecuencia no se reconocen como interlocutores válidos, además de permitir que se develen construcciones y recursos fundamentales para la construcción de paz, es en sí un ejercicio

que los motiva a reconocer a su vez a sus pares, además de ser un importante punto de inicio hacia la transformación de las maneras en cómo se ven y valoran, todos y cada uno de los miembros de una sociedad.

Para hacer explícito el análisis de las narrativas antes mencionadas, se empezará aclarando que a pesar de que desaprueban las acciones violentas, algunos niños reconocieron que usan la violencia en situaciones específicas. Sin embargo, el hecho de mayor importancia en el análisis de esta categoría se encuentra ligado a las acciones generadoras de paz ejercidas por parte de los participantes, cuyas comprensiones a la luz de las sensibilidades que produce el arte y el lente de la construcción de paces imperfectas, revelan posibilidades de gran importancia en términos de la educación para la paz en las escuelas y comunidades.

En este sentido, observar a fondo las acciones de los niños y niñas y comprender en contexto sus narrativas, permitió develar, que el uso de la violencia lejos de ser el primer recurso por utilizar frente al conflicto, en la mayoría de los casos es el último o ni siquiera es contemplado. Las estrategias que utilizan antes de pensar en la violencia y más allá de esto, las maneras en las que transforman el conflicto en una situación de cambio, en línea con la no-violencia, son claros indicios de las potencias que pueden ser fortalecidas y desarrolladas desde la niñez a partir de bases tan sólidas como las que se construyen a partir del afecto.

Cabe resaltar que, a pesar de que la noción de conflicto con la que los niños y las niñas cuentan, se limita a las formas negativas en las que este puede desencadenarse

(Conflicto es) "...Cuando los papás pelean y cuando mi hermano me pega le digo quédate quieto o se lo digo a mi papá"(P6)

Puede inferirse que esto se deba como bien lo señala Lederach (2009) a la tendencia natural y cultural de verlo apuntando a los problemas del momento, sin analizarlo en profundidad y esto supondría la asimilación del conflicto como desafío o fracaso, lo que podría imposibilitar la búsqueda del sentido real de las causas profundas del conflicto y las potencias que de este se pueden desplegar.

No obstante, fue posible comprender en el desarrollo de las actividades con los niños y las niñas, que estas concepciones aún no tienen en ellos raíces profundas que puedan dificultar el desarrollo de alternativas pacíficas de ser y estar en comunidad, además, la observación de acciones que ponen de relieve deconstrucciones que hacen resistencia a la fuerza compulsiva de un contexto que usa la violencia de manera frecuente, abre un abanico de posibilidades de formación de un sujeto que se apropia de la acción política de ser humano en un entorno relacional.

Por su parte, la comprensión de la violencia tomada por los participantes, como situación negativa, es fundamentalmente un importante punto de inflexión en el que se hace posible acceder a formas respetuosas que parten del reconocimiento del otro y de lo otro, en un contexto que los hostiga con formas poco generativas de aproximarse a los conflictos.

Partiendo de esto, es posible el florecimiento de múltiples formas de ser agentes de paz, que desde los giros a situaciones conflictivas pueden romper con provocaciones a la violencia o factores generadores de esta, evidentes por ejemplo en las propuestas que surgen de las narrativas y voces de los niños y las niñas:

- El trato amable como forma de educar, en contraposición al castigo físico
- La compañía y apoyo al otro en momentos de dificultad a pesar de que este sea señalado y excluido por la mayoría o por alguien que represente la autoridad
- Las formas de dar a conocer descontento o incomodidad ante situaciones conflictivas de manera respetuosa, partiendo de la reflexión de que el otro desconoce tal disgusto
- Huir de situaciones de violencia potencial, que finalmente bloquea la evolución de esta

Y entre otras acciones,

- La búsqueda de agentes mediadores que hagan justos los acuerdos, si estos son posibles o transformen el conflicto en situaciones de crecimiento personal y grupal (A pesar de que no siempre esta mediación produzca los resultados esperados).

Pero los sentidos que los niños y las niñas construyen sobre la transformación de conflictos no solo pasan por evitar la violencia, sino que trasciende a acciones que se asocian al agenciamiento y al desarrollo de estrategias de despliegue del potencial ético y político.

Así:

- El llamado a la reflexión que pueden hacerles a sus compañeros en los momentos que consideran actúan mal
- Trasformar una situación de tensión en la que se puede generar una confrontación en una situación divertida, haciendo uso del buen humor y la capacidad para perdonar que los caracteriza
- Buscar elementos para animar a quien no se siente bien
- Optar por el apoyo a otros en situaciones de timidez en vez del señalamiento y la burla.

Y en especial,

- La defensa del excluido ejerciendo su capacidad de sujeto responsable por otros

Son para esta investigación, muestras claras de lo que desde el individuo se construye en medio de un contexto complejo, no solo entre pares, sino también en presencia de otros actores que vulneran sus derechos, lo que fue evidente en las narrativas en las que los participantes manifiestan defender a sus hermanos o familiares de agresiones que se producen en el hogar.

Todas las construcciones anteriores, vislumbran un universo de elementos que explorar en los detalles y acciones que hacen parte del interactuar de los niños y jóvenes y que puede ser aprovechado en favor del desarrollo de sociedades más justas y pacíficas. El reto de la familia, la escuela, la comunidad y en general las instituciones vinculadas con los procesos formativos, es abrir la mirada a las formas sanas de amar, cuidar y hacer la paz desde lo sencillo de hacerse válidos y reconocidos de manera mutua, sin prejuicios, estereotipos e inequidades que solo en la niñez pueden ser rescatadas, potenciadas y fortalecidas, en la vía de educar en la responsabilidad colectiva de hacer aportes al desarrollo humano y social de un mundo diverso y multicultural.

HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

Entrar al ejercicio dialógico de comprender los sentidos que los niños y las niñas construyen sobre las maneras de hacer las paces, desde el reconocimiento, el cuidado y la transformación de conflictos, al hacer un recorrido y análisis profundo por las pequeñas acciones y sus narrativas aparentemente simples, es poder vislumbrar un universo complejo de elementos y recursos que en conjunto se constituyen en grandes aportes a la construcción de culturas de paz. Escuchar las voces de aquellos que se cree comúnmente que no tienen la capacidad de aportar a un objetivo tan transcendental para el desarrollo humano y social como la construcción de formas pacíficas de relacionarse, permite redescubrir muchos de los potenciales humanos presentes en etapas tempranas de la vida e invita a la reflexión sobre las maneras en las que se educa y el impacto que con estas se genera a nivel social.

En este sentido, el recorrido investigativo con los niños y las niñas de grado primero de la Institución Educativa San Jorge de Montelíbano-Córdoba, trae consigo diversas contribuciones a la educación para la paz, que ofrecen luces sobre los **modos de hacer paz en lo cotidiano** y lo cercano que este proceder se encuentra de los principios de paz imperfecta, en línea con la naturaleza conflictiva e inacabada de ser humano.

Hacer lectura de las fuentes de información analizadas desde una metodología hermenéutica ontológica política, bajo la perspectiva de paz antes mencionada y con un proceso mediado por experiencias artísticas (Anexo 10), hizo posible el despliegue de múltiples aristas de la realidad y capacidades de la niñez, que de otro modo tal vez no hubiese sido posible develar, las construcciones conjuntas que un proceso de investigación como este, aportan a la investigación para la paz, suponen aportes significativos a este campo disciplinar, pero más allá de esto, abren el camino a la valoración y legitimación cada vez más extendidas de acciones generadoras de paz que pueden ejercer los niños y las niñas desde sus subjetividades políticas, y a transformaciones sociales de gran impacto que nacen en la interacción propia de los ambientes relacionales cercanos y pueden ampliarse a la esfera pública.

Así pues, se dará relevancia en este punto a los hallazgos que correlacionados, se configuran en construcciones de paz, teniendo en cuenta un contexto social complejo y las

aportaciones en que tales sentidos pueden convertirse al momento de vincularlas a estrategias de aula y de educación en general, en el camino de construir culturas de paz. Las regularidades encontradas en las narrativas (discurso y acciones) de los niños y niñas en una estrategia pedagógica que se vale del arte para desentrañar y a la vez construir sentidos sobre la paz, serán descritas a continuación.

Uno de los aspectos más importantes en el desarrollo de relaciones, es el reconocimiento, en este sentido, fue posible identificar que sí existen capacidades en los niños para reconocerse a sí mismos, a los demás y a la naturaleza, las regularidades dieron cuenta de una amplia noción del contexto y su posición en este, teniendo en cuenta sus edades y lo que el común de sus agentes relacionales adultos pudiera esperar, esto es relevante si se tiene la consideración de que no hay forma de cuidar si no existe un reconocimiento previo construido de manera intersubjetiva, y **cuidar es fundamental para optar por alternativas no violentas de convivir.**

Fue evidente que los participantes hacen uso de sus capacidades para reconocer y se sienten reconocidos cuando son partícipes de acciones movidas por el afecto, esto es, el apoyo, acompañamiento, atención y solidaridad, son maneras en las que se construyen como individuos que pertenecen a un mundo. La asociación de sentimientos de confianza, cariño, comodidad y tranquilidad al compartir con otros y lo otro, como criterios para establecer relaciones preferentes, consolidan uno de los hallazgos de mayor atención, y es que, **aún en un entorno que se encuentra atravesado por múltiples violencias, los niños y las niñas no la naturalizan**, de hecho, todos los sentimientos negativos que reconocieron en sí mismos y en otros, se conectan con acciones que implican de algún modo las acciones violentas.

Así mismo, las formas de cuidar que se ciñen en el ayudar, acompañar, cobijar, amar y en especial, el ejercicio del buen trato y la no utilización de la violencia, hacen a su vez posible que el abordaje de las situaciones conflictivas tenga alternativas variadas que favorecen el bloqueo de las situaciones hostiles o la transformación de estas en posibilidades de construcción de aprendizajes generativos.

Este razonamiento, ubica a los niños y a las niñas como importantes agentes de paz que desde sus recursos sencillos y marcados por la naturaleza social del hombre (desde que

tiene contacto con el mundo), **poseen potencialidades para transformar sus realidades desde aproximaciones creativas y sobretodo sensibles a sus conflictos.**

Para hacer más explícito lo antes descrito, vale la pena retomar un asunto de gran relevancia y es que, contrario a lo que se pudiera pensar sobre las agresiones que suceden entre pares, en niños y niñas a tempranas edades, la mayor parte de estas ocurren como última opción, es decir, cuando se han agotado otras alternativas o muchas veces cuando existe la influencia de un tercero que incita tal situación. Esto se conecta entonces con la observación profunda y abierta, que esta investigación dedicó a las interacciones y narrativas de los participantes, de la que fue posible comprender, que **los niños y las niñas pueden transformar los conflictos de dos maneras potentes; la primera evitando y haciendo rupturas a la violencia, y la segunda desplegando sus capacidades de ser agentes partícipes y trasformadores de realidad a través de acciones de paz.**

Vale aquí resaltar de estas acciones de agenciamiento, la tendencia positiva que tienen los niños y las niñas, a buscar la mediación en los adultos y en contraste con esta acción, las frecuentes respuestas poco generativas que pueden recibir. Fue evidente, que en una buena parte de los casos en que los niños y las niñas evitan la violencia buscando mediación, reciben como respuesta indiferencia, escucha parcial, abordajes mediocres o superficiales, acuerdos injustos, regaños y hasta castigos (Físicos o verbales).

Lo dicho reafirma la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que eduquen en el reconocimiento, el cuidado y la transformación pacífica de conflictos, a través de herramientas que despliegan la sensibilidad y demás potenciales humanos, como el arte, de manera que sean cada vez más extendidas y abarquen no solo a los individuos en etapas escolares, sino a todos los miembros de la sociedad, teniendo en cuenta que la construcción de realidades es colectiva y que todo lo que se hace repercute de una u otra manera sobre el otro y lo otro.

A este respecto Tolosa (2015) diría, que la intención ontológica del arte trasciende lo estético, permite que afloren emociones, reflexiones e interpelaciones a través de sus mensajes, así pues, el uso de experiencias artísticas resulta tener mayores impactos, que otras manifestaciones cuando de promover ejercicios políticos de construcción de paz se trata.

El uso de una estrategia pedagógica como la que en esta investigación tuvo lugar, evidencia que existen muchos caminos por explorar en el campo de la educación para la paz, además de la necesidad de reflexión que existe frente a currículos y métodos convencionales dominantes de enseñanza, que terminan por legitimar, fortalecer patrones negativos de vida en comunidad y contribuir a alimentar el círculo de la violencia.

Finalmente, se puede concluir que las potencialidades para la paz presentes en la niñez, son múltiples, los sentidos que construyen sobre esta, se mueven desde los afectos, las marcadas capacidades relacionales con las que se nace y la interacción con otros. De este modo, la educación para una paz imperfecta, que tiene como eje motor un ser inacabado, en medio de dinámicas sociales complejas, no solo instauraría mejores maneras de vivir en sociedad, sino la construcción de la paz como un deber de todo ciudadano, teniendo en cuenta el carácter interdependiente de las relaciones humanas, que implica ser responsable por lo que se hacen o dejan de hacer unos a otros y a la naturaleza.

Los impactos en las actitudes y formas de ver el mundo de los niños, las niñas y las investigadoras participantes, son evidentes. Al finalizar el año escolar fue posible destacar un grupo de niños y niñas unido, motivado y respetuoso de las diferencias testimonio fuente. Si bien es claro que fueron notorias sus formas positivas de convivir al principio del proceso, los pactos creados (Anexo 9) y el respeto por estos y el desarrollo de actividades de cuidado a la naturaleza (Anexo 11), dejaron una especie de cultura de cuidado con la que evidentemente (por testimonio de la profesora) se sienten muy cómodos

“La acogida que tuvieron las actividades por parte de los niños fue muy buena, se instaló en el aula un ambiente de trabajo más cómodo, en el que se cuidaban a sí mismos y a los demás, se respetaban los acuerdos que hicieron entre todos en los talleres, y se los mostraban a todo nuevo miembro del grupo o a los visitantes... en especial lograron una gran conexión con la naturaleza” (Profesora de grupo)

Es de resaltar que algunas de las actividades desarrolladas fueron replicadas de manera voluntaria por otras docentes, con gran acogida y resultados satisfactorias, en términos de convivencia en el aula y las zonas compartidas en dicha sede académica.

En cuanto a las investigadoras, los aprendizajes construidos lograron hacer conexión con mundos de expectativas, saberes, capacidades y amor por la vida, como los de los niños y

las niñas, lo que finalmente tiene el impacto significativo de transformar la labor en las aulas y en la vida en general, hacia la construcción de futuros mejores, en los que los que se da la palabra a quienes comúnmente son ignorados y se hacen visibles los invisibles.

En este sentido vale la pena, hacer mención de que, la construcción de cultura de paz, es un propósito de cada miembro de la sociedad, desde el que empieza a tener contacto con el mundo, hasta aquel que se está despidiendo de este, pero es necesario para esto, que las condiciones de su contexto así lo permitan. Cabe aquí retomar lo que plantea Gergen (2006) desde el enfoque relacional y es que los procesos de socialización y subjetivación ocurren a partir de construcciones sociales que se dan en base a las prácticas relacionales atravesadas por el lenguaje, la cultura y el contexto, la realidad entonces es construida de manera colectiva y con esto se constituye la historia de los sujetos, el mundo y sus relaciones con el otro y lo otro.

Dicho esto, es claro que el desarrollo de capacidades relacionales está dado por ambientes que lo hacen posible, en este marco, es responsabilidad de quienes orientan los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes proveer ambientes, herramientas y estrategias que permitan el fortalecimiento de dichas capacidades y sobretodo la firme voluntad de transformar todas aquellas conductas que se preservan como círculos viciosos y terminan por atravesar y alienar las vidas de aquellos seres cuyas capacidades humanas y sociales los hacen grandes sujetos potenciales de paz.

Así pues, un país como Colombia estará siempre lejos de alcanzar la paz, si lo que se busca es una paz idealizada y utópica. La apuesta por la construcción conjunta de una paz que nace en lo cotidiano, en un tratamiento creativo y justo de los conflictos, en las pequeñas grandes acciones, en la calle, en las escuelas, en los ancianos, en los adultos, en los jóvenes, en las minorías, en los niños, y así, en los gobiernos locales y nacionales, deja de ser un sueño para convertirse en un propósito real, tal y como los participantes de esta investigación lograron poner en el lente de visión de las investigadoras.

BIBLIOGRAFÍA

- Alford, J. (2014). Educación en la construcción de las paces imperfectas. I Biental latinoamericana de infancias y juventudes. Manizales
- Alvarado, S. A., Ospina-Alvarado, M. C. & Sánchez-León, M. C. (2016). Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), pp. 987-999.
- Alvarado, S., Ospina, H. Botero, P., Muñoz, G. (2008) Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. Revista Argentina de Sociología, vol. 6, núm. 11, pp. 19-43. Buenos Aires, Argentina
- Alvarado, S., Ospina-Alvarado, M., Patiño, J., y Arroyo, A (2018). Contexto de conflicto armado colombiano desde las voces de la primera infancia, la niñez y las familias en condición de desplazamiento. Juventudes E Infancias En El Escenario Latinoamericano Y Caribeño Actual. CLACSO, Universidad de Manizales, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, CINDE-Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Antolínez, E. (2014) Iniciativas. Arte y construcciones de paz. Universidad de la Salle. Bogotá
- Arendt, H. (1997) ¿Qué es política? Ediciones Paidós, Barcelona
- Arias, A., (2007). Contexto de Violencia y Conflicto Armado. Monografía Político electoral del departamento de Córdoba. Misión de Observación Electoral.
- Bárcena, F. (2002). Hannah Arendt: Una poética de la natalidad. Daimon Revista Internacional de Filosofía. (26), 107-123.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Paidós. Buenos Aires. 271 p.
- Bárcena, F. y Mélich, J. (2014). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad, Buenos Aires, Miño y Dávila, 271 pág.

- Bárcenas, F. (2002). Hanna Arendt: Una Poética de la natalidad. *Revista de filosofía*. N°26. Pp.107-123.
- Barreto, D. (2014). *Lenguajes expresivos: concepciones de los agentes educativos desde una perspectiva de inclusión de niños y niñas con discapacidad, en el marco de la Política de Educación Inicial*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá
- Bejarano Restrepo, N., Londoño Restrepo, J., & Villa Sierra, P. (2016). *Pedagogías para la paz: Una propuesta de educación popular por medio del arte, para la formación de los niños y niñas en la paz*. Recuperado de: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2187/1/CA0183_norman_johana_paulina_pedagogiapaz.pdf
- Bernstein, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y socialización. *Revista Colombiana de Educación*. Recuperado de: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/bernstein05.pdf
- Bolívar, S., Esguerra, K., & Fúquene, P. (2016) *Comprensión del uso del arte desde una perspectiva humanista existencial para una transformación hacia a construcción de una experiencia de paz*. Universidad Santo Tomás.
- Botero Gómez, P. (2014, 13 de marzo). *Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1191-1206.
- Boulding, E. (2000) *cultures of peace*. New York, Syracuse Press
- Boulding, E., (1992). "The Concept of Peace Culture". *Peace and Conflict Issues after the Cold War* , UNESCO, , pp. 107-133
- Calderón, I. (2003) *Importancia del arte en la formación integral de los alumnos*. Universidad de la Sabana. Chía- Cundinamarca
- Calderón, P., 2009. *Teoría de conflictos de Johan Galtung*. *Revista Paz y Conflictos* Vol n°2. Pp. 60-81

Calvo, G. (2003) La escuela y la formación de competencias sociales: un camino para la paz Educación y Educadores Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400606>> ISSN 0123-1294

Campo, L. (2011). Características del desarrollo adaptativo en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla. vol. 5, núm. 2, pp. 95-104. Bogotá, Colombia.

- Campo-Redondo, M. & Labarca, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente, pp. 41-54. Maracaibo, Venezuela
- Carranza, O. & Prieto, E., (2017). El Cuento Musical Para La Formación De Una Cultura De Paz Y Reconciliación En Educación Básica Primaria. Universidad de la Salle. Bogotá.
- Carriazo, L. (2016). Solución a los vacíos en la catedra de la paz. Compartir palabra maestra. <https://compartirpalabramaestra.org/columnas/solucion-los-vacios-en-la-catedra-de-la-paz>
- Comins I, (2008) La ética del cuidado y la construcción de la paz. Icaria-Editorial. Barcelona
- Comins, I. París, S. Martínez, V. (2011). Hacer las paces imperfectas: Entre el reconocimiento y el cuidado. En: Muñoz, F. Bolaños, M. Los Habitus de la Paz. Teorías y Prácticas de la Paz Imperfecta. (pp. 95-122). Castellón: Universidad de Granada. Recuperado de: <http://ipaz.ugr.es/wp-content/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene30/eirene30cap5.pdf>
- Condori, F., Consejo, F & Benítez, L. (2016). Pedagogía de la paz. Un camino desde el arte. Lima: Textos.
- Constitución Política de Colombia (1991). Artículo 22. Recuperado de: https://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso%20Disciplinario/Constitucion_Politica_de_Colombia.htm.
- Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado: narrativas generativas para la construcción de paz / María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado Salgado, Jaime Alberto Carmona Parra y Adriana Arroyo Ortega, eds. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE; Manizales: Universidad de Manizales; Bogotá: COLCIENCIAS, 2018. 320 p.: il. ; 21 cm. (La Paz habita entre las palabras)

- Cruz, J. (2016). Catedra de paz. ¿Ley o pedagogía? Pontificia Universidad javeriana. Bogotá <http://www.javeriana.edu.co/educon/blog/la-catedra-de-paz>
- Cubides, H. (2004) Formación del sujeto político. Escuela, medios y nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Cap. 2 subjetividad y conocimiento. Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. P. 105-127. Siglo del Hombre Editores, Universidad Central – DIUC, Bogotá. Recuperado de: <https://books.openedition.org/sdh/304>
- De la Maza, Luis Mariano. (2005). Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. *Teología y vida*, 46(1-2), 122-138. <https://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492005000100006>
- De Paz, D. (2007). Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora. Colección ciudadanía global. Saberes. Barcelona
- Defensoría del pueblo (Sistema de Alertas tempranas), (2016). Colombia: Reclutamiento, uso y utilización de niños, niñas y adolescentes en Córdoba. Recuperado de: <https://www.humanitarianresponse.info/es/operations/colombia/document/colombia-reclutamiento-uso-y-utilización-de-niños-niñas-y-adolescentes>
- Defensoría del pueblo. (2003). Resolución Defensorial Humanitaria N.º 017 Sobre la situación de derechos humanos de la población desplazada en el municipio de Buenaventura. Recuperado de: <http://www.defensoria.org.co/pdf/resoluciones/regional/regional17.pdf>
- del impacto social (Tesis maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá
- Díaz, A., Herrera, L. M. & Vásquez, F. L. (2011). Institucionalidad Educativa: Relatos Entre El Pasado Y El Futuro. *Aletheia*, 3 (1), pp. 53.
- Díaz, J., Peña, I. & Torres, C, (2014). Más Allá Del Arte: Procesos De Agencia De Niñas Y Niños De Una Escuela Rural De Bogotá, Develados En Una Etnografía Colaborativa. Universidad
- Duarte, S. F., (2018). Impacto de la cátedra de la paz. Un modelo para la medición

- Echeverría, J. (2015). Reseña: La educación como acontecimiento ético. BÁRCENA, Fernando y MÉLICH, Joan-Carles, La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2014, 271 páginas. Propuesta Educativa, n° 43p. 145-147 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina
- EMLA, (2014). Iniciativas – Arte y construcciones de paz. Recuperado de: <https://premionalcritica.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/Iniciativas-%E2%80%93Arte-yconstrucciones-de-paz-1.pdf>
- EMLA, (2014). Iniciativas – Arte y construcciones de paz. Recuperado de: <https://premionalcritica.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/Iniciativas-%E2%80%93Arte-yconstrucciones-de-paz-1.pdf>
- Equipo local de coordinación Córdoba-HUMAIC, 2016. Briefing departamental. Montería-Córdoba. Recuperado de: <https://umaic.org/briefings/Cordoba.pdf>
- Espinoza, K. & León, M. (2017). Incidencia De La Violencia Intrafamiliar En Las Conductas Inadaptadas De Adolescentes De Bachillerato. Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación, 5(1). pp. 71-80
- Fajardo, M., Ramírez, M., Valencia, M., & Ospina-Alvarado, M. (2018). Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz. Universitas Psychologica, 17(1), 1-14. Recuperado de: <https://doi.org/10.11144/Ja veriana.upsy17-1.mavn>
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. Quaderns de construcció de pau, 20, 7-24.
- Fisas, V. (1998). Una Cultura de Paz. Capítulo XI del libro “Cultura de paz y gestión de conflictos”. Icaria/NESCO. Barcelona.
- Forni, P. (2010). Los estudios de caso: Orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social. Miríada, (3), pp. 53. Recuperado de: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/5/168>

- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica Del Sujeto*. Ediciones de la Piqueta, Madrid
<https://seminarioatap.files.wordpress.com/2013/02/foucault-michel-hermeneutica-del-sujeto.pdf>
- Fried, D (1998). *Diálogos Generativos*. Recuperado de:
https://www.taosinstitute.net/Websites/taos/files/Content/5695612/DS-Dialogos_Generativos.pdf
- Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y Sociedad*, Vol. 43 Núm. 1: pp. 63-80
- Galtung, J. (2003). *Violencia Cultural*. Gernika Gogoratuz. Centro de Investigación por la Paz.
- Galtung, J. (2016) La violencia cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*. p. 147-168
- García, F. (2004). *Prevención De La Violencia Escolar, Una Propuesta Didáctica Desde Las Artes*. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá
- García, V. H. (2000). Johan Galtung: La Transformación de los conflictos por medios pacíficos. *Cuadernos de estrategia*, (111), 125-159.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones aproximaciones a la construcción social*. Barcelona, España: Paidós Básica.
- Gergen, K. (2006). *Construir la realidad: El futuro de la psicoterapia*. Barcelona, España: Paidós.
- Ghiso, A., (1999). El taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. Vol. 9, pp. 141-153 Universidad de Colima Colima. México.
- Gómez, D. (2014), *Paz en los colegios ¿De dónde nos agarramos?* Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C
- Gómez, D. (2014), *Paz en los colegios ¿De dónde nos agarramos?* Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C.

- González, F. (2012). La subjetividad y su significado para el estudio de los procesos políticos: Sujeto, sociedad y política. En C. Piedrahita Echandía, A. Díaz Gómez, & P. Vommaro (Comps.), *Subjetividades políticas: Desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 11-29). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia*. N°183. p. 119-143.
- Hernández, R., Baptista & P. Fernández, C. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill. 5ta Ed. México.
- Herrero, S. (2003). Reseña de "Educación para la paz. Su teoría y su práctica" de Xesús R. Jares *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 10, núm. 33pp. 285-298 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México
- Infante Márquez, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de postconflicto: estrategias y recomendaciones. *Revista Hallazgos.*, 11. N 21. 223-245. Instituto Distrital de las Artes IDARTES (2015). *Tejedores de vida. Arte en primera infancia*. Bogotá.
- Instituto Español de Estudios Estratégicos (2017). *Cuadernos de Estrategia 183 Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva*
- Jara, M. (2013). *Violencia Y Trastornos De Personalidad*. *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*, 3(4).
- Jares, X. (1983). *Educación para la paz y la convivencia: tarea de todas y todos*. *Cuadernos de Pedagogía*. n°107. Pp. 72-86. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/6910/12040003REV.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez, M., Lleras, J., Nieto, A. (2010). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Universidad de la sabana. Educ. Educ.* (13). Pp. 347-359

- La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta Fernando Harto de Vera. Cuadernos de estrategia, ISSN 1697-6924, N°. 183, 2016, págs. 119-146
- Labrador, C. (2000). Educación para la paz y cultura de paz en documentos internacionales. Contextos educativos. (3) pp. 45-68. Madrid.
- Laca, F. (2006) Cultura De Paz Y Psicología Del Conflicto. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas Vol. XII. Núm. 24, Colima. pp. 55-70
- Lanz, C. (2012) El cuidado de sí y del otro en lo educativo Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 17, núm. 56, pp. 39-46 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela
- Le, J. (2013) Cultura de paz y reconciliación. Temático Nacional. Programa Nuevos Territorios de Paz. Centro de investigación y Educación popular CINEP. Bogotá
- Lederach, J. (2008). La imaginación moral. El arte y el alma de construir paz. Norma. Bogotá
- Lederach, J. P. (2009). El pequeño libro de transformación de conflictos. Bogotá, Iglesia Cristiana Menonita de Colombia. Centro Cristiano para la Justicia, Paz y Acción No Violenta. Bogotá.
- Loaiza, A. (2011). Investigación Para La Paz Y Perspectiva De Género: Desvelando Las Relaciones Pacíficas Entre Hombres Y Mujeres. Eleuthera. Vol. 5, págs. 127 – 145
- Loaiza, A. (2015). Investigación para la paz y trabajo social: construcción de una cultura para las paces con perspectiva de género. Revista Eleuthera, 12, 89-111.
- Loaiza, J. (2016). “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”. Una experiencia de Paz Imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas. Universidad de Manizales – CINDE.
- Loaiza, J., Alford, J., Salazar, M. & León, D. (2016). Multipropaz: experiencias de mediación desde la potencia de la vida. Una lectura desde la paz imperfecta. Revista Aletheia. Vol. 8 N° 2 pp. 12 – 27

- López, L & Salazar, M (2009) Proyecto Prácticas discursivas de niños, niñas y jóvenes, en contextos de vulnerabilidad y violencia y agentes familiares e institucionales frente la política de Haz paz en el Eje Cafetero: perspectiva psicosocial. Manizales: CINDE, Colciencias
- López, M., Tejero, R., Fernández, A. (2017), Los conflictos escolares y su gestionen la formación inicial del profesorado. Un estudio de caso. Redalyc. Vol.21, N°4 (2017) <http://www.redalyc.org/pdf/567/56754639016.pdf>
- Lozano, O., Manjarrez, D., Sanabria, J., Muszuzu, J., Cortes, W. (2015) Perspectivas curriculares de la Cátedra de la Paz en los Colegios San Juan del Camino y la Institución Educativa Distrital Aquileo Parra. Universidad De San Buenaventura Bogotá.
- Lumsden, M. (1999), *Reading the cycle of violence: Three pones of social reconstruction. The new agenda for peace research: Asaeté, Aldershot*
- Luna, M (2012). Narrativas sobre paz, conflicto y cuerpo. Un estudio con niños, niñas y jóvenes del Oriente Antioqueño en contextos del contexto armado colombiano. Universidad de Manizales, CINDE, Colciencias.
- Martí, A (2016). La educación Plástica y visual como herramienta de prevención en casos de acoso escolar. Universidad internacional de la Rioja. España
- Martínez, C. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. Redalyc- Pensamiento & Gestión, (20), pp. 165-193.
- Martínez, E. (2017). Cátedra de la Paz: incidencia en la resolución pacífica de conflictos. Criterio Jurídico Garantista, 10(16), 92-105.
- Martínez, F. y Muñoz, F. (2007) “La paz un anhelo público y político universal”, La Paz en las culturas políticas mediterráneas, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 37-72.
- Martínez, V.(2004). Educar para la paz desde una filosofía para hacer las paces. Catedra UNESCO de filosofía para la paz. pp. 52-57

- Ministerio de educación nacional, (2014). Sentido de la educación inicial. Recuperado de:
https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Educacion_inicial/2016/Sentido_EducacionInicial.pdf
- Morín, E (1998). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa
- Muñoz F. (2004) Regulación y prevención de conflictos. Manual de paz y conflictos / coord. por Beatriz Molina Rueda, Francisco A. Muñoz Muñoz. Universidad de Granada. España ISBN 84-338-3087-2, págs. 171-200
- Muñoz, F, & Molina Rueda, B. (2010). Una cultura de paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. Revista de paz y conflictos, (3).
- Muñoz, F. (2004). La Paz Imperfecta. En: López, M Enciclopedia de Paz y Conflictos. Universidad de Granada. Recuperado de:
<http://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/Paz%20imperfecta.html>
- Muñoz, F., Herrera, J., Molina, B., Sánchez, S (2005). Investigación de la Paz y los Derechos humanos desde Andalucía. Universidad de Granada. Colección Eirene. España.
- Muñoz, F., Herrera, J., Molina, B. y Sánchez, S. (2005). Conflictos abiertos. En: Investigación de la Paz y los Derechos humanos desde Andalucía. Universidad de Granada. Colección Eirene. Granada España
- Muñoz, F., Molina, B. (2009). Una cultura de paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. Paz y Conflictos. N° 3 p. 44-61
- Naciones Unidas. (2017). Informe sobre foro político de alto nivel sobre el desarrollo sostenible, celebrado bajo los auspicios del Consejo Económico y Social. Recuperado de:
http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=E/2017/66&referer=http://www.un.org/es/documents/index.html&Lang=S
- OIM, UNICEF & ICBF. (2013). Impacto psicosocial del conflicto armado sobre la niñez. Recuperado de:

https://unicef.org.co/documentos/resumenejecutivo_investigacionestado_psicosocial.pdf

Ordás, N. (2008) Conflicto y violencia Cultural en Colombia: Propuestas de transformación desde la escuela. Recuperado de: http://www.educarueca.org/IMG/pdf/Conflicto_y_violencia_cultural_en_Colombia.pdf

Ortega, M & Vega, L, (2014). Las Prácticas Pedagógicas En Contextos Escolares De Desplazamiento Forzado. Universidad de Antioquia

Ortiz, I. (2016, Julio) Actitudes de los estudiantes en escuelas segregadas y en escuelas inclusivas, hacia la tolerancia social la convivencia entre pares. Calidad en la educación. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652016000100004

Ospina H, Echavarría C, Alvarado S & Arenas J. 2002. Formar Para La Paz En Escenarios Educativos Manual de Educadoras y Educador. Editorial Blanecolor Ltda., Manizales-Colombia.

Ospina-Alvarado, Carmona-Parra & Alvarado-Salgado, (2014) Revista Infancias Imágenes, pp. 52-60, vol. 13 No. 1, enero-junio de 2014

Ospina-Alvarado, M. Alvarado-Salgado, S. Fajardo-Mayo, M. (2018) Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. Psicoperspectivas. Individuo y sociedad vol.17 N° 2. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud-CINDE-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Ospina-Alvarado, M., Alvarado Salgado, S., Carmona, J. & Arroyo, A., (2018) Construcción social de niñas y niños en contextos de conflicto armado: narrativas generativas para la construcción de paz. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE; Manizales: Universidad de Manizales; Bogotá: COLCIENCIAS.

- Ospina-Ramírez, D., Ospina-Alvarado, M. (2017), Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. vol. 15, núm. 1, pp. 175-192 Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales, Colombia
- Palomino, L. & Dagua, A. (2010). Los Problemas De Convivencia Escolar: Percepciones, Factores Y Abordajes En El Aula. *Revista de Investigaciones UNAD*, 9(2). pp. 85-105
- París Albert, S. (2005). La transformación de los conflictos desde la filosofía para la paz. Universidad Jaume I de Castellón de la Plana. Castellón de la Plana
- Pérez, P., Quintero, A. y Rivero, E. (2013) Los niños nos hablan de paz en el paraíso. *Revista de la Universidad de la Salle*
- Piedrahita R., Gómez M. (2014) Sociedad, cultura y astronomía: dinamizadores de prácticas educativas para la paz. *Revista Ra Ximhai*: Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132726008>> ISSN 1665-0441 g
- Procuraduría General de la Nación (2009). Valoración de los programas oficiales de atención psicosocial a las víctimas del conflicto armado interno en Colombia. Bogotá, D.C., Colombia Recuperado de: <https://www.ictj.org/sites/default/files/ICTJ-Colombia-psychosocial-impact-2009-Spanish.pdf>
- Quintero Arrubla, S.R; Ramírez Robledo, L.E. & Jaramillo Valencia, B. (2016). Actitud lúdica y lenguajes expresivos en la educación de la primera infancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 48, 155-170. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/766/1292>
- Ramos, C., Nieto, A., y Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: Resultados Preliminares de un Programa Multi-Componente. *Revista Interamericana de educación para la democracia*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-164318_pdf_1.pdf
- Rincón, J., & Munera, L.F., (2003). Hacia una educación para la paz. Estado del arte. Bogotá ACODESI. Recuperado de:

<http://www.acodesi.org.co/es/images/stories/textosrecomendados/Hacia%20una%20Educacion%20para%20la%20Paz%20-Estado%20del%20Arte-.pdf>

Rodríguez & Cabedo (2016), Espacios musicales colectivos durante y después del conflicto armado como lugares de preservación del tejido social. Revista Co-herencia Vol. 14, No 26 Enero - Junio 2017, pp. 257-291. (ISSN 1794-5887 / e-ISSN 2539-1208)

Rodríguez, E. (2015). Reflexiones sobre formulación de política pública de infancia y adolescencia en Colombia. CLACSO. Buenos Aires pp.12.

Roldán, O., Giraldo, Y., Correa, N., Sánchez, F. (2013). Apuestas Por La Paz: Iniciativas Con Niños, Niñas Y Jóvenes De Medellín. Convenio CINDE-Universidad de Manizales

Salamanca, M., Rodríguez, M., Cruz, J., Ovalle, R., Pulido, M., Molano, A. (2016). Guía para la implementación de la catedra de la Paz. Santillana. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá

Salas, A (2017) Catedra de la paz. Estudio de caso sobre implementación en una institución educativa en Cali. Pontificia Universidad Javeriana. Cali
http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/8234/Catedra_paz_estudio.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sanchez, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. Revista VIA IURIS, núm. 9. pp. 141-160. Bogotá, Colombia.

Sanfeliu, A., & Caireta, M. (2005). La música como instrumento de educación para la paz. Bellaterra: Universidad Autònoma De Barcelona.

Sarlé, Ivaldi & Hernández (2014), Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias. OEI. Madrid, España

Skliar, C. y Téllez, M. (2008). Conmover la educación: Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires

Song, Y. (2012). Educating for Peace: A Case Study of a Constructivist Approach to Understanding Peace through Artistic Expression. Creative Education, 3, 79-83.
 Doi: 10.4236/ce.2012.31013.

- Tolosa, A. (2015). El Arte Como Posible Herramienta Metodológica Para La Construcción De Paz. Universidad Nacional de Colombia., Bogotá.
- Tovar, P., (2015). Una reflexión sobre la violencia y la construcción de Paz desde el teatro y el arte. Universitas Humanística, 80(80).
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.UH80.rvcp>
- Tuvilla, J., (2004). Cultura de Paz y Educación. Manual de Paz y Conflictos. Universidad de Granada. España. p. 393-394
- UNESCO (2000). Manifiesto 2000. Para una cultura de paz y de no violencia.
- UNICEF (1998) La participación de niños y adolescentes en el contexto de la convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas. Actas del Seminario. Bogotá
- Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Paidós educador. España
- Vera, G. (2003). Pedagogía y Formación de Orientadores: Una Perspectiva Constructivista. Revista de Pedagogía, 24(69), 137-166. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922003000100006&lng=es&tlng=es.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., Vergara, E., Portales, D. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. Psicoperspectivas. Familia y Sociedad. Vol. 14 n° 1 pp. 55- 65 Pontificia Universidad Católica. Chile
- Villamil, M. (2013) Educación para la Paz en Colombia: una búsqueda más allá del discurso. Espiral, Revista de Docencia e Investigación. 3 (2)
- Zambrano, F. & Rincón, A. (2017). El Cuento Literario Como Mediación Pedagógica Para La Formación De Una Cultura De Paz Y Reconciliación En El Grado Cuarto Del Liceo Hermano Miguel La Salle. Universidad de la Salle. Bogotá.
- Zapata, G. (2017) Arte y construcción de paz: la experiencia musical vital. CALLE14: revista de investigación en el campo del arte, 12 (22)

Zapata, N. (2007). Guía de transformación de conflictos. Agencia GTZ. El Salvador.

Zelizer, C., (2003) The role of artistic processes in the construction of peace in Bosnia-Herzegovina. The studies of the peace and conflict. 10(2) p.64 – 74 in Peace-Building in Bosnia-Herzegovina," Peace and Conflict Studies: Vol. 10

Zemelman, H. (2004) En torno de la potenciación del sujeto como constructor de la historia. Cap. 2 subjetividad y conocimiento. Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. P. 91-104. Siglo del Hombre Editores, Universidad Central – DIUC, Bogotá. Recuperado de: <https://books.openedition.org/sdh/304>