

Perdón-arte: una experiencia de educación para la paz desde las voces de niños y niñas en situación de vulnerabilidad

Forgiveness-art: an experience of peace education from the voices of children in vulnerable situation

Myriam Oviedo-Córdoba¹, Miryam Cristina Fernández-Cediel²

1. PhD. Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia. Correo electrónico: myrovi@usco.edu.co

2. Mg. Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia. Correo electrónico: cristina.fernandez@usco.edu.co

Recibido en marzo 16 de 2020

Aceptado en junio 17 de 2020

Publicado en línea en agosto 25 de 2020

Resumen

La educación para la paz se ha instituido como alternativa para superar la guerra y la violencia. Aunque es un lugar común, la idea según la cual la educación para la paz no ha logrado incidir en la reducción de la violencia, también es claro que este campo, aún en desarrollo, representa un camino para lograr un mejor vivir. Desde esta perspectiva se abordó la tarea de construir una propuesta pedagógica con niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad, orientada a la formación en paz, perdón y reconciliación en y para ambientes no escolarizados, razón por la cual no se incluye en el marco de la cátedra de paz instituida por el gobierno nacional. Metodológicamente, este estudio tuvo un enfoque participativo, con un diseño de Investigación, Creación e Innovación. Se trabajó con 45 niños y niñas de la ciudad de Neiva vinculados a programas de formación artística relacionados con la música, en diferentes niveles instrumentales, y las artes escénicas. Como técnica de recolección de datos se emplearon la observación participante, las entrevistas abiertas y los grupos focales. El análisis temático de la información permitió identificar los momentos, temas y principios pedagógicos que configuran la propuesta denominada Perdón-arte.

Palabras clave: artes; educación para la paz; pedagogía; perdón; reconciliación.

Abstract

Peace education has been instituted as an alternative to overcome the war and the violence. Although the idea that education for peace has not been able to influence violence reduction is commonplace, this field, still in development, represents a path to achieving a better life. From this perspective, the task of constructing a pedagogical proposal with children and young people in vulnerable situations aimed at training in peace, forgiveness and reconciliation in and for out-of-school environments was addressed, which is why it is not included in the framework of the chair of peace instituted by the national government. Methodologically, it was oriented from a participatory approach, with a design of Research, Creation Innovation. The study worked with 45 children from the city of Neiva linked to artistic training programs related to music, at different instrumental levels, and the performing arts. Participant observation, open interviews, and focus groups were used as the data collection technique. The thematic analysis of the information allowed us to identify the moments, themes and pedagogical principles that make up the proposal called Forgiveness-art.

Keywords: Art; Education for peace; Pedagogy; Forgiveness; Reconciliation.

Introducción

La visión del transcurrir humano en el mundo se ha construido en torno a las violencias y la visión según la cual sin estas no sería posible hablar de historia humana. No obstante, es necesario recordar que no hay un relato único sobre esta historia, sino relatos tejidos a través de un prisma particular de múltiples versiones que a su vez evolucionan. Para el caso de la noción de violencia, esta ha transitado desde el atributo heroico a la noción de daño a los seres humanos. El relato sobre la historia, desde la óptica de la violencia, emerge en la épica griega, en la cual se constituyó una cualidad heroica compuesta por un espíritu combativo a través de la suma de fuerza física y agresividad (López, 1989). En esta cultura, la violencia estaba ligada al concepto de *hybris*, introducido por Homero en la *Iliada*, que se refería a la "violencia del cuerpo" y la "violencia de la palabra" (Schramm, 2009). Por su parte, recientemente Galtung (2003) propuso entender la violencia como "afrentas evitables a las necesidades humanas" (p. 9). En este sentido, estas las entiende como derechos causados por la privación de derechos humanos fundamentales y la limitación de la búsqueda de la felicidad y la prosperidad (Galtung, 1990). Las violencias están ligadas a conflictos y estos aluden a la confrontación por el goce de las necesidades humanas derivada de limitaciones al acceso a los recursos para su satisfacción. Por ello, la historia también habla de depredación, despojo, interacción, vida con otros, objetivos, valores y actividades compartidas.

La paz es una invención humana ligada a la violencia. La paz como elemento constitutivo de las realidades sociales ha sido objeto de reflexión y elaboración conceptual cuya base epistemológica reside en las teorías de los conflictos. Así en la antigua Grecia, el término *eirene* hacía referencia a la paz, entendida como armonía en la unidad interior y social, proveniente de la tranquilidad, serenidad que proporcionaba la ausencia de hostilidades entre ciudades griegas (Muñoz, 2000). Por su parte, la pax romana respondía a una estructura social, económica, imperialista protegida por un ejército poderoso, que buscaba la ausencia de conflictos y rebeliones violentas dentro de los límites del Imperio. Por ello esta paz se sostenía en el respeto y mantenimiento de la ley y el orden. En la India del siglo VI a.C. aparece ya el *ahimsa*, una palabra sánscrita que evidencia la no-violencia, es decir, el rechazo, la renuncia de la voluntad de matar o de dañar.

Poco a poco se ha edificado otro relato ligado a la búsqueda de alternativas no violentas. Este es aquel que pone en la narrativa las iniciativas pacíficas para la administración,

mediación o resolución de los conflictos. Como se mencionó, a lo largo de esta historia se evidencia que los seres humanos se han organizado en colectivos para hacer la paz, han creado instituciones para la estructuración y el cumplimiento de funciones socialmente relevantes orientadas a la conservación de la vida y el logro de la realización de los proyectos humanos. Esta historia es también el recorrido por el altruismo, la solidaridad, la cooperación, la ternura y el cuidado, los cuales son fundamentales en la construcción de los vínculos humanos que cimentan la vida y estructuran la subjetividad y la cultura. Esta es la historia de la paz. Una historia que exalta las habilidades desarrolladas por los humanos para la defensa de la vida en medio de la guerra.

La paz como concepto obedece a la necesidad de detener o evitar la guerra, explicar o relacionar su horror con un horizonte de esperanza. Así, cuando las guerras se extienden aparece la necesidad y el anhelo de paz. Estas circunstancias favorecieron la emergencia del concepto de paz. No obstante, como concepto, la paz establece vínculos con las religiones, sus ritos y ceremonias, es deificada y se convierte en refugio sagrado (Molina y Muñoz, 1998).

La paz proviene de la idea de sociedades prósperas y del principio ético del no daño, el cual se cimienta en los discursos relativos a lo moral, lo religioso y lo filosófico. Siguiendo a Muñoz (2000), a finales de la década de 1960 la Investigación para la Paz aparece como campo de estudio específico ligado a los conceptos paz positiva y violencia estructural. Por una parte, la paz positiva supera el concepto de ausencia de guerra externa, originada por un ejército exterior, o violencia directa como daño a la integridad física de las personas. Para Galtung (2003) la paz positiva es un "... despliegue de la vida y paz negativa a la superación de las tres formas de violencia, directa, estructural y cultural" (p. 11). Esta paz procura un escenario de desarrollo y justicia, que a su vez promueve el bienestar, el reconocimiento de las diferencias, los espacios seguros, la libertad de expresión e identidad (M. López, 2011). Para ello, la paz supera la pretensión de no-guerra y amplía las posturas teóricas y metodológicas que permitan la polifonía de diálogos. La paz positiva es una construcción fundada en la justicia y valores positivos perdurables, la integración política y social, y la posibilidad de satisfacción de las necesidades humanas. Así, la Investigación para la Paz se inscribe en el campo de las ciencias humanas, e indaga sobre soluciones para evitar conflictos o resolverlos de manera positiva.

La paz ha sido vista también como paz negativa. La noción en mención se origina en la Eirene grecolatina, esto es, "un

estado de ausencia de guerra o de intermedio entre dos conflictos” (Jiménez, 2009, p. 147). Eirene alude a un estado de tranquilidad, armonía interior presente entre los griegos. De allí que la paz negativa se asocie a la ausencia de confrontaciones y disturbios con otros que siempre aparecen como extraños o contrarios, lo cual genera sentimientos apacibles en el interior del “nosotros” (Lederach, 2000, 2007). Esta visión de la paz negativa puede armonizar con regímenes autoritarios e injustos que justifican el uso de la fuerza para mantener esta ausencia de conflictos y violencia en los cuales prima la militarización de la vida cotidiana, la resignación, el ocultamiento o la negación de formas de violencia estructural. La paz negativa también se asume como ausencia de guerra, especialmente ausencia de violencia directa y como superación de la violencia estructural y cultural (Galtung, 2002, 1990). Según Galtung (2002, 1990), la paz negativa estructural consistiría en erradicar o aminorar la violencia estructural, ya sea política, económica y cultural. La paz negativa estructural implicaría entonces eliminar las formas de organización de la sociedad que someten a los individuos y generan condiciones de construcción de la subjetividad que favorecen la creación–interiorización de condiciones de dominio, sometimiento y explotación.

Por otra parte, para Galtung (1990) llegar a desarrollar el potencial físico y mental del ser humano de manera completa implica la superación de la violencia. Señala tres formas: directa, estructural y cultural.

La violencia directa puede dividirse en verbal y física, y en violencia que daña cuerpo y mente o espíritu (...). La violencia estructural se divide en política, represiva y económica, de explotación; respaldada por la penetración, segmentación, fragmentación y marginación estructurales (...). La violencia cultural se divide por su contenido (religión, derecho e ideología, lenguaje, artes, ciencias formales/empíricas, cosmología –cultura profunda-) y por sus transmisores (escuelas, universidades, medios de comunicación). (Galtung, 2003, p. 57).

La violencia estructural ha permitido el reconocimiento de formas ocultas y estáticas de la violencia; ha doblado la disposición de la neutralidad de la ciencia; ha puesto en cuestión la manipulación y ha provocado un esfuerzo colaborativo entre las diferentes disciplinas. Por su parte, la paz positiva se entiende como algo inalcanzable, pues se espera que esta sea total, sin manifestación alguna de conflictos. Esta visión utópica es poco realista, frustrante y

puede constituirse en fuente de violencia justificada (Aguirre, 1999).

Recientemente autores como Negri (2007) proponen que la paz “...puede ser un instrumento de dominio y explotación [y por tanto] hay momentos en que la guerra y la resistencia son necesarias para ser libres y vivir en paz” (p. 41). Las nuevas perspectivas ofrecidas por los estudios para la paz proponen un posicionamiento diferente para entender y pensar la paz, este es hacer una aproximación desde la paz y no desde la violencia. Al partir desde este lugar se podría elaborar una teorización alterna de los conflictos que no deriven siempre en violencia, sino en soluciones pacifistas que es necesario reconocer y potenciar (López, 2011).

Para Muñoz (2000), lo anterior se considera un giro epistemológico que cuestiona las concepciones anteriores, según las cuales la paz aparece como una utopía: perfecta, infalible, terminada, lejana, inalcanzable. Esta cuestión marca el surgimiento de una nueva categoría denominada paz imperfecta, la cual permite reconocer las prácticas pacíficas, así como futuros conflictivos siempre incompletos. En este sentido, para Muñoz (2000) este tipo de paz reconoce el carácter conflictivo de lo humano. En tal sentido, la paz es un camino inacabado que se funda en la evolución constante de las realidades sociales ambientales, que a su vez producen nuevas situaciones de conflicto. La paz, vista como proceso, permite el avance de la praxis pacifista y su carácter imperfecto ofrece la posibilidad de evidenciar diversas posibilidades sociales de tipo individual y colectivo, que a su vez estén disponibles para su construcción. Desde esta mirada es posible hacer una comprensión integral de la paz, pues permite reconocer las diferentes realidades y promueve valores, ideas y prácticas de paz (Muñoz, 2000). La esperanza, la bondad y el placer al cual está asociada la paz favorecen para que las personas busquen el bien y eviten el dolor y el mal. Esta visión de la paz propone una apreciación positiva de los conflictos.

Por su parte, el perdón como concepto psicosocial supone la voluntad de abandonar el resentimiento hacia quienes han lastimado. Es una transformación positiva de lo que se siente y percibe hacia el ofensor. En consecuencia, implica un cambio subjetivo y social que entra en tensión con la agresión sufrida. No obstante, el perdón no denota la renuncia a la justicia. Aunque el perdón no supone algún tipo de reciprocidad (Enright, 1994), el acto de perdonar promueve bienestar. La paz y el perdón hacen parte de la justicia transicional, al tiempo que se discute sobre verdad,

impunidad, reparación, pacto, no repetición. Perdonar implica un ejercicio político (Arendt, 2009), donde el arrepentimiento del victimario tiene un rol relevante. Ricoeur (2010) señaló que la memoria es necesaria en el perdonar, para que al recontar la historia del pasado esta pueda ser narrada desde otra perspectiva y generar así una nueva narrativa. Así mismo, este autor propone la necesidad de desligar al ofensor del acto ofensivo, con el ánimo de hacer un proceso de perdón hacia el sujeto, mientras se juzgan los actos de violencia. El perdón se relaciona también con la justicia restaurativa en tanto posibilita la reparación de lazos sociales violentados con el daño, mediante acciones materiales y/o simbólicas que trastocan los factores reproductores del conflicto y reconozcan los derechos de las víctimas.

La reconciliación implica un proceso terapéutico o catártico mediante el cual el sufrimiento es superado y se restablece la confianza. Se plantea como parte de la esencia humana de comenzar y comprender. Reconstruir el acuerdo roto por la ofensa y resignificar una relación puesta en riesgo (Gergen, 1996). Es la reconfiguración de una narrativa que plantea pacto de no repetición. Para Beristain (2003), luego de periodos de represión política, la reconciliación es la oportunidad para promover la convivencia, reconstruir el tejido social y establecer nuevos acuerdos sociales. En Colombia, la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR, 2007) en su Plan de Acción reconoce a la reconciliación como dar rápidamente la vuelta a la hoja de la violencia, como un proceso personal, como resultado de procesos de justicia y como la reconstrucción de relaciones. Entonces, es un camino largo que se vincula con la justicia restaurativa donde es relevante el arrepentimiento y la aceptación de la responsabilidad (Beristain, 2003; Beristain, Páez y González, 2000). Teniendo un exitoso proceso de reconciliación, una sociedad puede tener mayor tranquilidad de que la violencia vivida en el pasado no volverá a repetirse (Bloomfield, 2015).

La educación para la paz

La educación es una actividad humana por excelencia. Es un proceso que se da entre humanos. Un conjunto de acciones y discursos que tienen lugar en interacciones a partir de las cuales se conservan, elaboran, transmiten y transforman las creaciones humanas individuales y colectivas, las cuales obran como constitutivos y constituyentes de la identidad y del mundo. La educación es un proceso continuo, el cual ocurre a lo largo de la vida, intencional, orientado al perfeccionamiento del individuo y a su inserción en la cultura

(Lobera, 2009). Los orígenes de la educación se encuentran en la infancia de la humanidad, es decir, en el período durante el cual se inicia la acumulación de saberes prácticos orientados a la sobrevivencia, y debían ser enseñados-trasmitidos-aprendidos-transformados por los jóvenes e integrantes de los nacientes grupos humanos. La educación surge como actividad espontánea ligada a la vida cotidiana (Ponce, 2005).

En consecuencia, la educación se transforma al tiempo que las sociedades evolucionan. Desde la sucesiva desaparición del nomadismo, la instauración de las sociedades sedentarias, hasta nuestros días se han generado tareas, saberes y prácticas diferenciadas (sacerdotes-gobernantes, guerreros, ciudadanos, entre otros) a partir de las cuales se configuran funciones específicas que traen consigo modos de socialización-educación diversos. Esta división de saberes y prácticas se evidencia a lo largo de la historia de las grandes civilizaciones teocráticas (Babilonia, Egipto, Sumeria, India, los pueblos mayas e incas, entre otros) en las cuales el poder de los sacerdotes se fundamentó en el control sobre el conocimiento y su trasmisión (Gal, 1966; Hull, 1961; Lobera, 2009). Desde aquellos tiempos emergieron los saberes-haceres específicos, exclusivos, restringidos a quienes gobiernan o son gobernados. La educación se vinculó a los intereses del Estado, bien sea para formar: a) guerreros obedientes orientados al servicio de la comunidad, como sucedió en Esparta (Fornis, 2003; Requena, 2005); b) ciudadanos justos que comprendan y cumplan las leyes del Estado como en Atenas (Lobera, 2009); c) administradores de la ciudad como en el Imperio Romano (León, 2013); d) clérigos para el propósito pastoral de la Iglesia entre los hijos de los nobles; y e) la realización de oficios físicos entre la clase popular (Lázaro, 2018).

Posteriormente con la centralización del Estado y la expansión mercantil emergieron nuevos modos de educación (Varela, 1983). A partir de los planteamientos de Rousseau, el infante surge como sujeto educable en tiempos y espacios determinados y controlados. El humanismo y la revolución científica cuestionaron el monopolio del conocimiento eclesial y propusieron un nuevo paradigma de conocimiento legitimado por corporaciones de “sabios” de academias o sociedades científicas (Ginestet, 2016). Los revolucionarios franceses propusieron la educación para todos y la consideraron un sistema público orientado a las necesidades de los grupos humanos, los cuales deben ser organizados y controlados por el Estado (Puelles, 1993). Estas transformaciones dieron lugar a nuevos modos de representar la realidad marcada por el antropocentrismo, la

preeminencia de la razón, la cultura laica, el pragmatismo, una visión de desarrollo unida a la idea de progreso. Todo ello evidenció la emergencia de un nuevo sujeto social y político, una nueva subjetividad vinculada a la realización de los derechos, las libertades y los valores universales de libertad, igualdad y fraternidad. Emergió el proyecto moderno fundamentado en la racionalización, la cual aparece emancipadora. No obstante, la razón científico-técnica que prometía la emancipación opera como instrumento de dominación y la razón práctica que hizo del hombre un sujeto moral, libre y responsable, muta en pragmatismo, el cual hace al hombre un ser frívolo y superficial (Carmona, 2007).

El cambio de época marcado por la globalización incide en el surgimiento de nuevos ideales humanos plasmados en direccionalidades y modos de organización igualmente nuevas. La globalización es entendida como un proceso de intercambio humano referido a la internacionalización de prácticas, representaciones, ideologías, tecnologías, teorías, entre otros, resultante de la interrelación de las sociedades en intercambios producidos por actividades comerciales, migraciones, ciencia y la tecnología (Avendaño y Guacaneme, 2016; Goldin y Reinert, 2007). La globalización es multidimensional, con impacto en distintas áreas del quehacer político y económico de los Estados, las organizaciones, intermediarios y la cotidianidad humana; suprime las barreras al libre comercio, lo cual facilita la participación de las economías nacionales en un sistema internacional; da cuenta de la creciente interdependencia entre la producción, el mercado, el comercio y las finanzas; y crea las condiciones de posibilidad para que en el marco del modelo capitalista los empresarios transnacionales organicen la economía y la sociedad y a su vez generen condiciones de vulnerabilidad en la población (Castells, 2001; Coppelli, 2018). Por ello, la globalización implica una serie de tareas nuevas para la educación. Con la expansión de los mercados, las escuelas deben generar espacios de resistencia que fomenten la solidaridad hacia los desfavorecidos; el cambio del modelo económico; el fortalecimiento de la sensibilidad moral; la conciencia ambiental que reduzca el uso irracional de los recursos naturales y ayude a la transformación de prácticas extractivistas y consumistas; entre otros (Avendaño y Guacaneme, 2016).

Dentro de estos contextos, donde los procesos educativos determinan direccionalidades y modos de organización, y que estos representan los ideales humanos en contextos situados, es preciso proponer reflexiones en torno a la educación y particularmente al surgimiento y auge de la

“educación para la paz”. Específicamente cómo surge, a qué intereses sirve, y quién sería el sujeto de tal educación.

La educación para la paz cobra particular relevancia a partir de las consecuencias de las tragedias humanas ocurridas en el siglo XX como, por ejemplo, el asesinato de armenios en Turquía, la muerte de camboyanos por los jemes rojos, la “limpieza étnica” en Bosnia, las masacres de Burundi y Ruanda, el genocidio de gitanos y judíos, los campos de concentración de Europa, Corea del Norte, China, Estados Unidos, Unión Soviética, los miles de desaparecidos en Argentina y Chile, entre otros (Oviedo, 2013). Cada día se ejerce una mayor presión sobre la escuela para que esta, además de poner en contacto a los niños con el conocimiento, promueva la formación de ciudadanos responsables, que practiquen el respeto y el reconocimiento de sí, del otro y de lo otro, y que enseñen a los niños a vivir con otros.

De allí emerge un campo de conocimiento en el cual han surgido múltiples miradas investigativas orientadas, por una parte, a la comprensión de la guerra y, de otra, a la construcción de paz y la educación para la paz, la cual se instaure en la oposición-eliminación de la guerra y el reconocimiento de esta como una patología humana que requiere ser erradicada. Desde esta perspectiva la educación para la paz aparece como una especie de procedimiento evita-guerras y las primeras reflexiones en este campo se orientaron a la promoción de acciones propacifistas y al reconocimiento de los seres humanos como sujetos de derechos (Oviedo, 2013).

La educación como escenario de socialización puede potenciar la vinculación con otros que posibilite la construcción de subjetividades para la paz. Por ello, educar para la paz es contribuir en la construcción de subjetividades para la paz, de nuevas formas de relación y visiones sobre la vida juntos, orientadas por el reconocimiento y valoración de la dignidad y las libertades, la sensibilidad moral y el cuidado. Entonces, la educación para la paz es el resultado de una práctica intencional y holística que procura el mejoramiento de los sujetos para vivir con los otros (Pérez y Vargas, 2018). La educación para la paz es un proceso:

... continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, como elementos significantes y definidores, y que a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de

cultura, la cultura de paz que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse en ella y actuar en consecuencia. (Jares, 1999, p. 124).

La educación para la paz se instaura desde reflexiones de orden filosófico, político y pedagógico. Comenius, Rousseau, Kant, Tolstoi, Montessori, entre otros, desarrollaron reflexiones y propuestas pedagógicas orientadas a fomentar la paz desde la escuela. También se inspira en el movimiento Escuela Nueva, la no-violencia, la aparición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el surgimiento de la investigación para la paz en la década de 1950. Por ejemplo, el movimiento Escuela Nueva planteó críticas a las prácticas de la educación tradicional; la no-violencia se asume como un compromiso con la vida digna, la libertad y la oposición a toda forma de deshumanización, incluso la del contradictor (López, 2011). La no-violencia alude a formas de lucha no armada, resistencia civil, desobediencia como estrategias para afrontar: a) la dominación colonial, b) la lucha contra regímenes dictatoriales y totalitarios, c) la reivindicación de derechos y libertades o movimientos ciudadanos.

Por su parte, para Delors (1999) en su informe a la UNESCO, expresó que la educación para la paz se apoya en cuatro aspectos relevantes. Estos son los relativos a aprender a conocer, a hacer, a vivir con los demás y a ser. El primer aspecto permitiría reconocer las oportunidades que se presentan en el día a día y aprovecharlas. El segundo ayudaría a afrontar diversas y retadoras situaciones y trabajar en equipo en el marco de experiencias sociales, de trabajo o situaciones propias del contexto social/nacional. Aprender a vivir juntos contribuiría al desarrollo de la comprensión, la percepción de la interdependencia para afrontar proyectos comunes, conflictos y promover el pluralismo, la comprensión mutua y la paz. Aprender a ser conduciría al florecimiento de la subjetividad para obrar con autonomía, juicio y responsabilidad personal. En últimas, con estos aspectos la educación para la paz recupera la dimensión personal y sociopolítica para procurar las relaciones que propicien la paz (Cerdas-Agüero, 2015).

Recientemente la educación para la paz en la escuela se instaura como una relación académica-reflexiva, ética y política, que alude al reconocimiento del campo de estudio de la paz como heterogéneo, complejo y plural, es decir, un campo de disputas ideológicas que, para el caso de América Latina, se enuncia desde el campo de la educación popular (Magendzo, 2000; Muñoz, 2016). Es decir, desde la respuesta crítica y creativa a la opresión expresada en: dictaduras,

colonialismo, extractivismo, despojo de tierras, explotación laboral, discriminación, entre otras (Freire, 2005). Entonces, la educación para la paz es la defensa de la condición humana, la lucha contra la deshumanización o cosificación en cualquiera de sus manifestaciones (Jares, 1999), y la búsqueda de la convivencia social (Magendzo, 1994).

Freire (1993) propone la educación para la paz como construcción ética-política en tanto que sujetos y comunidades asumen formas inclusivas y respetuosas de relación social. La educación para la paz como construcción social-comunitaria implica la reconfiguración de las condiciones estructurales que propician contextos y dinámicas violentas, la generación de procesos comunitarios de construcción de alternativas a dichas situaciones, y la puesta en acción de praxis transformadora. Una apuesta por la transformación social en dirección de la justicia social (Freire, 1995), con interés emancipatorio (Muñoz, 2016).

En Colombia el prolongado y devastador conflicto armado ha sido centro de atención en los entornos académicos. Bello, Cardinal, y Arias (2000), Bolívar (2004), Camacho Guizado (2014), Cancimance (2014), Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), González, Bolívar y Vásquez (2003), entre muchos otros investigadores, han contribuido en establecer un campo de estudio sobre la violencia colombiana y las afectaciones diferenciales de acuerdo con la región, el hecho victimizante, el género, la edad, entre otros aspectos. También se han venido desarrollando algunas propuestas metodológicas que aportan a la construcción de una cultura de convivencia y paz. Por ejemplo, las Escuelas de Perdón y Reconciliación (ESPERE) reconocen la práctica del perdón y la reconciliación como fundamentos para la transformación de conflictos. A través de un trabajo comunitario en sectores populares, las ESPERE proveen espacios para transformar la ira, los odios y deseos de venganza en posibilidades para perdonar y continuar adelante (Narváez y Díaz, 2010). Así mismo, las propuestas como Expopaz, que es una feria nacional e internacional de construcciones de paz, la *Escuela para la Democracia y la Convivencia* creada por el Instituto Luis Carlos Galán y luego asumida por el ICBF que promovían acceso a estos temas a los funcionarios de las entidades públicas, y para la atención a niños, se han ofrecido programas como *Niños y Niñas Constructores de Paz* (Alvarado, Ospina, Luna, y Camargo, 2006), son indicios de los crecientes esfuerzos por aportar en la transformación social.

Desde este lugar, este estudio hizo una aproximación comprensiva a la construcción de educación para la paz partiendo de la experiencia pedagógica denominada Perdón-

arte. A partir de los elementos planteados y ante la necesidad de pensar una pedagogía de la paz que posibilite la construcción de nuevos modos de relación en escenarios de postconflicto, visibilizar las voces de niños, niñas, jóvenes y maestros acerca de los contenidos y didácticas por tener en cuenta y favorecer la creación de ambientes educativos para el reconocimiento y escucha de niños, niñas y maestros, la pregunta de investigación que iluminó este estudio: ¿cuáles son los elementos de una propuesta educativa para la formación en paz, perdón y reconciliación desde la mirada de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad?

Metodología

Este trabajo se realizó desde el enfoque de la investigación crítico-social, también denominado paradigma sociocrítico. Este paradigma pretende construir un conocimiento que posibilite la emancipación, la autonomía y la libertad (Habermas, 1977). Este enfoque de la investigación social “permite a los seres humanos ser co-creadores de su propia realidad a través de su experiencia, sus pensamientos y acción; ella constituye el resultado del significado individual y colectivo” (Vera y Jara-Coatt, 2018, p. 5). Como diseño metodológico se adoptó la investigación participativa, la cual implicó la intervención de los actores sociales en una o más de las etapas del proceso. En tal sentido, el propósito del equipo investigador se orientó por las relaciones dialécticas que se establecieron entre los actores sociales participantes con necesidades concretas, las cuales se evidenciaron en una interacción continua entre reflexión y acción (Francés, Alaminos, Penalva-Verdú, y Santacreu, 2015, p. 27). En este diseño metodológico fueron los sujetos participantes-actores sociales- los que determinaron lo que era o no relevante en el proceso de construcción de conocimiento (Montañés, 2009). Se trata entonces de la construcción de datos significativos para los actores implicados en el proceso y para los fines del estudio. Tal como Fals Borda (1999) mencionaba sobre la investigación participativa, la cual consiste en un conocimiento vivencial que supera la oposición sujeto/objeto. Es una práctica colectiva que involucra a los actores beneficiarios. Las características más relevantes de la investigación participativa son:

- ✓ Acción compartida: implica la participación conjunta de actores e investigadores en la planificación del proceso.
- ✓ Metodología dinámica e interactiva. Que implica el ejercicio de la escucha y la valoración de los distintos saberes.
- ✓ Etapas de formación para promover el análisis por los actores sociales y la comunidad, de sus problemas y de su

situación. Esto implica una actividad educativa que combina aspectos informativos y formativos.

Participantes

En el estudio participaron 45 niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad con edades entre 10 y 17 años, que residían en la ciudad de Neiva (Huila, Colombia), asistían a experiencias de formación artística y participaron voluntariamente. Los participantes se escogieron mediante muestreo intencionado. Además, para facilitar el trabajo en grupo focal se distribuyeron en tres grupos.

Técnicas e instrumentos

La información se recolectó mediante las siguientes técnicas: observación participante, entrevistas no estructuradas y la técnica del grupo focal. La observación participante implicó “... la producción (y el registro sistemático en el diario de campo) de datos [...] mientras acontecen [...] sin mediación de terceros ni de instrumentos mediadores que no sean su propio cuerpo y las categorías cognitivas” (Jociles, 2018, p. 126). Esta técnica permitió evidenciar las expresiones de agrado, aceptación/desagrado-no aceptación de las actividades desarrolladas, elementos que ayudaron a identificar los elementos que constituyeron la propuesta final. La entrevista se entendió como “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (Denzin y Lincoln, 2005, p. 643). En este sentido, la entrevista no estructurada permitió reconocer “la perspectiva de los sujetos; la comprensión de sus percepciones y sus sentimientos; sus acciones y sus motivaciones sobre el tema estudiado” (Trindade y Torillo, 2016, p. 3). Esta técnica se aplicó de manera selectiva a 10 actores sociales y se propuso como una estrategia de profundización. La técnica de grupo focal permitió la identificación colectiva de los elementos que configuraron la propuesta para la formación en paz, perdón y reconciliación, la cual se presenta en el capítulo de resultados. Los grupos focales se entendieron como “dinámicas conversacionales en las que se organiza progresivamente la información hasta alcanzar acuerdos consensuados” (Francés *et al.*, 2015, p. 93) sobre la temática, en este caso los elementos de una propuesta educativa para la formación en paz, perdón y reconciliación. De acuerdo con Martínez (2012), esta técnica se enfoca en un tema específico y en un número pequeño de sujetos; se desarrolla a través de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de los participantes. Estas características facilitaron la expresión individual y colectiva de sentimientos, creencias y experiencias,

... lo cual posibilitó la identificación de los elementos constitutivos de la propuesta pedagógica en mención. En cada grupo focal se utilizaron diversas técnicas, las cuales obraron como dispositivos facilitadores de comunicación, expresión creación. Todas las técnicas expresivas utilizadas partieron del uso de la lúdica entendida como un espacio propicio para crear la tercera zona o zona de libre expresión. (Oviedo, Vanegas, Jaime, 2008, p. 143).

En los grupos focales se utilizaron recursos como la imagen, el dibujo, la expresión corporal, el juego, el video, la música, la escucha, como también la exposición oral de conceptos y opiniones sobre preguntas abiertas que surgían en las jornadas de encuentro o con preguntas pre-ajustadas según los análisis de encuentros anteriores. Los grupos focales catalizados por la lúdica permitieron, de manera participativa e inclusiva, los ajustes necesarios para el desarrollo del estudio.

Procedimiento

De acuerdo con el enfoque de la investigación socio-crítica y el diseño participativo elegido, el presente estudio se desarrolló siguiendo las etapas que se expondrán a continuación. Cada etapa consistió en el desarrollo de sesiones de encuentro, las cuales asumieron la estructura de talleres reflexivos (Zacarías, Uribe y Gómez, 2018). Los talleres reflexivos se fundamentan en la idea según la cual cada participante es agente de su propia transformación, capaz de potenciar su mirada crítica en la interpretación/valoración de los acontecimientos. En su dinámica, los talleres reflexivos se fundamentaron en la dialogicidad para promover la escucha activa y centrada en la acción y la reflexión (Aguirre y Morales, 1999). Se asumieron como espacios de interacción, construidos paulatinamente, el colectivo investigadores-actores sociales. La reflexión se asumió como un proceso orientado a la construcción de autoconciencia, la cual implica el análisis continuo de “las expresiones subjetivas, las dinámicas intersubjetivas generadas, y las producciones elaboradas para reconocer el proceso de construcción de conocimiento” (Finlay, 2002, p. 532). Los talleres reflexivos permitieron el uso de estrategias lúdicas, estéticas y artísticas, así como la implementación de las técnicas de recolección de la información señaladas previamente. Se hicieron un total de 15 talleres reflexivos. La finalización de cada etapa fue marcada por los criterios de saturación de la información. Antes de iniciar la siguiente se realizaron grupos focales en los cuales se trabajó en torno a las preguntas: ¿Qué me gustó de la experiencia vivida? ¿Qué no me gustó de la experiencia vivida? De aquello que me

gustó, ¿qué se puede incorporar a una estrategia para formar a niños, niñas y jóvenes como ustedes, en paz, perdón y reconciliación?

Etapas

Etapas 1. Inicio: Vinculación de actores. Construcción de relación dialógica-participativa

Esta primera etapa tuvo como propósito vincular a los actores sociales en la planificación y desarrollo del proceso investigativo. La sensibilización implicó un ejercicio de divulgación de los objetivos y alcances del trabajo y un esbozo general de la metodología propuesta. Al finalizar esta etapa se conformó un grupo de 45 actores sociales niños, niñas y jóvenes. Este grupo intervino en la planeación del proceso investigativo y tomó decisiones relacionadas con su operatividad. Para el desarrollo de las sesiones de trabajo de grupos focales, los 45 participantes fueron asignados a grupos más pequeños dependiendo de su lugar de residencia y su cercanía a las sedes de los programas de formación artística de los cuales formaban parte. En esta etapa se contactó a los padres y madres de los participantes para solicitar el consentimiento informado que autorizó su vinculación al proyecto. Desde esta etapa se implementó la observación participante para evidenciar los elementos que facilitaron la construcción de una relación horizontal con los participantes, la cual se constituyó en un insumo para la propuesta misma. Ninguna de las sesiones se hizo en las instituciones educativas, ni se pensó en su operatividad en el campo escolar, Por el contrario, se trabajó y se diseñó para espacios no escolarizados. Se realizaron tres encuentros a manera de talleres Al finalizar esta primera etapa se hizo un primer grupo focal en el cual se implementó una conversación en torno al tema: ¿qué me gustó de la experiencia vivida?, ¿qué no me gustó de la experiencia vivida?

Etapas 2. Reconociendo saberes: diagnóstico participativo

Una vez realizada la etapa de inicio se procedió a la planeación y desarrollo del diagnóstico participativo, considerado como una etapa de indagación, el cual permitió evidenciar los saberes de los participantes del proceso acerca de la paz, el perdón y la reconciliación. Se efectuaron tres talleres reflexivos en esta etapa con los actores sociales: niños, niñas y jóvenes con la mediación de elementos estéticos, lúdicos y artísticos. Además de evidenciar los saberes, al final se hizo un segundo grupo focal para identificar y evaluar la experiencia en términos

de los aportes metodológicos para la experiencia. El grupo focal inició con la entrevista no estructurada en la cual la pregunta fue ¿qué me gustó de la experiencia vivida?, ¿qué no me gustó de la experiencia vivida? La entrevista permitió identificar nuevos elementos metodológicos y de contenido.

Etapa 3. Formación para la paz, el perdón y la reconciliación

En esta etapa se hizo un proceso de formación sobre los temas en mención cuya necesidad fue identificada en el diagnóstico. Esta etapa de formación se realizó a partir de talleres reflexivos sobre paz, perdón y reconciliación contruidos a partir de estrategias lúdicas. Se hicieron 6 sesiones de taller correspondientes a la formación (dos por cada tema). Al finalizar la formación se conformó un tercer grupo focal para identificar y evaluar la experiencia en términos de los aportes metodológicos y de contenido para la experiencia. El grupo focal inició con las preguntas ¿qué me gustó de la experiencia vivida?, ¿qué no me gustó de la experiencia vivida?

Etapa 4. Diseño de la propuesta

Consistió en el análisis y sistematización de la información aportada por los participantes y con los participantes acerca de la experiencia vivida y los contenidos identificados. En esta etapa los encuentros: talleres reflexivos y grupos focales se concentraron en la pregunta: de aquello que me gustó ¿qué se puede incorporar a una estrategia para formar a niños, niñas y jóvenes como ustedes en paz, perdón y reconciliación?

Para ello se utilizó el proceso del análisis temático, el cual ayuda a identificar temas que emergen a través de una lectura de ida y vuelta detallada de los datos recabados, que a su vez permitan acercarse a resultados que faciliten la comprensión del fenómeno de estudio (Mieles, Tonon y Alvarado, 2012). Según Braun y Clarke (2006), citado por Mieles *et al.*, (2012), este ejercicio analítico tiene seis fases que van desde la familiarización de la información, generación de categorías, búsqueda de temas, hasta la presentación de la investigación.

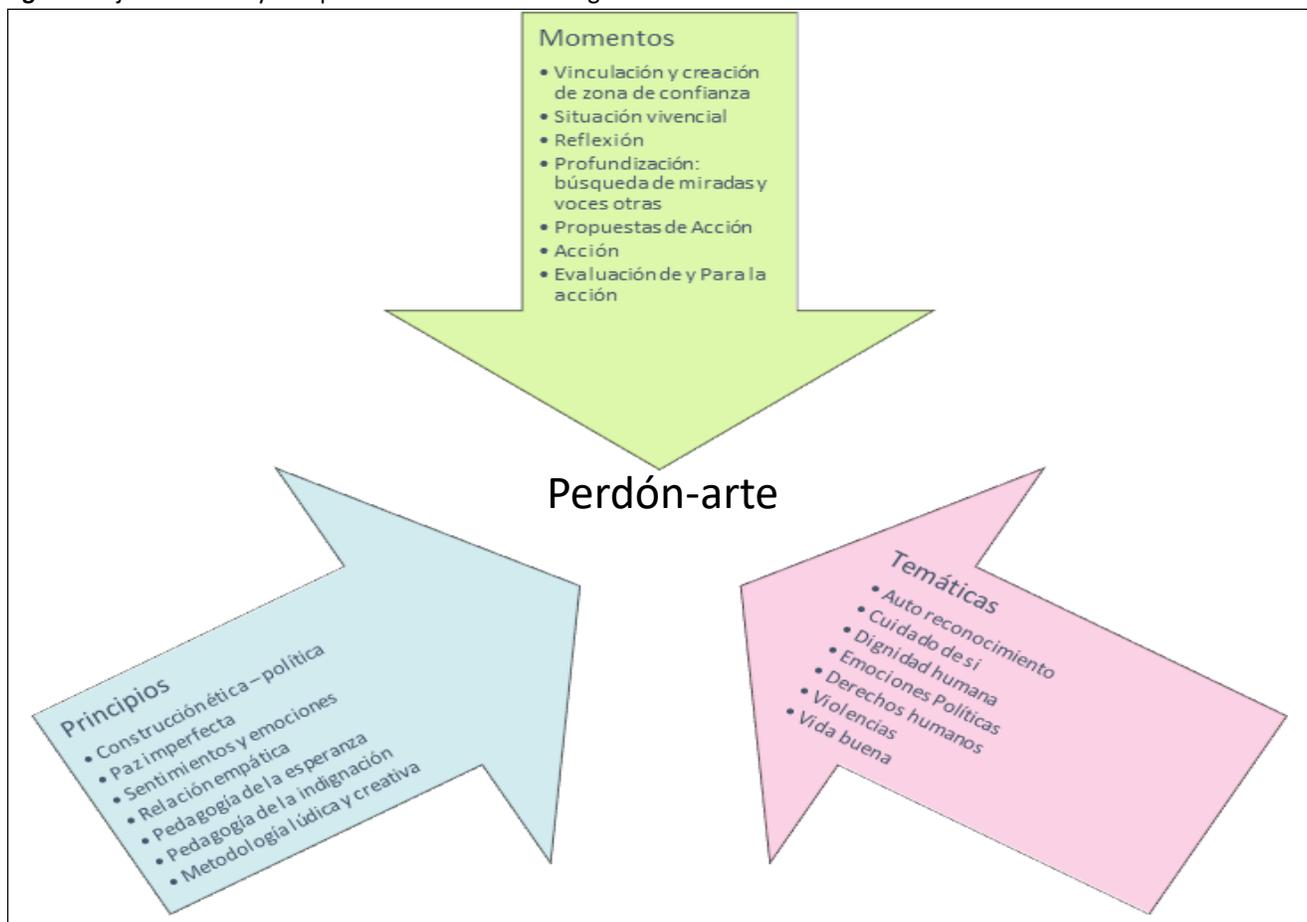
Para la realización del estudio se tuvieron en cuenta los aspectos de: derecho a la privacidad (con relación a los sentimientos, actitudes, valores, información personal, etc.); derecho a la determinación personal, pues los actores podrían retirarse o dejar el proceso cuando así lo quisieran; derecho a la conservación de la integridad personal; derecho a no recibir ofensas; y se previeron medidas para que no generaran contenidos o formas de relación que afectaran de manera lesiva a los actores sociales. Además, se obtuvo el consentimiento de padres de familia y docentes.

Resultados

Para la presentación de este capítulo es preciso recordar que el propósito de este trabajo fue construir una propuesta pedagógica para la formación en paz, perdón y reconciliación para ambientes no escolarizados. Por tal razón, no se enmarca en la denominada Cátedra de Paz. Igualmente, los resultados aluden a las categorías construidas a partir de lo expresado por niños, niñas y jóvenes en los grupos focales, las entrevistas semiestructuradas y lo aportado por la observación participante. En tal sentido, en este apartado se evidencia la síntesis de la co-construcción elaborada conjuntamente por actores sociales e investigadores para construir un saber que integra tanto la voz de los actores como la voz de los investigadores. Así, se identificaron y caracterizaron los siguientes elementos como fundamentales para una propuesta pedagógica de educación para la paz por desarrollarse de manera extraescolar.

De acuerdo con las voces de los niños, niñas y jóvenes, la propuesta está conformada por *momentos, temáticas y principios* (Figura 1). Cada uno de estos componentes toma lugar en escenarios con tiempo y espacio fluctuantes y en constante retroalimentación a partir de las particularidades de los participantes, a quienes es necesario considerar como sujetos individuales y colectivos que son, hacen, están, sienten, reflexionan, piensan y actúan juntos. Por su parte, los momentos no son lineales, son cíclicos, parten del reconocimiento/recuerdo de realidades cercanas, próximas o vivenciadas y culminan con la evaluación de acciones efectuadas frente a las situaciones sobre las cuales se han construido saberes.

Figura 1. Ejes centrales y componentes de la metodología Perdón-arte.



Fuente: Elaboración propia.

Momentos de Perdón-arte: “cada cosa tiene su tiempo”

De acuerdo con lo expresado por los actores sociales, Perdón-arte se desarrolla a partir de siete momentos. Cada momento se desarrolla con propuestas lúdicas y estéticas que faciliten el trabajo. Cada momento implica también un descentramiento del adulto como centro del proceso para que los niños, niñas y jóvenes sean los protagonistas de este. Los momentos que Perdón-arte propone son los siguientes:

Momento 1. Vinculación y creación de zona de confianza: “La base de todo es conocernos e integrarnos, que no haya divisiones de unos arriba y otros abajo”

Este es el momento inicial de cada encuentro. Como su nombre lo indica, este momento se orienta al reconocimiento de sí y de los otros, e implica un proceso gradual de construcción y fortalecimiento de los vínculos

grupales. Se desarrolla a partir de estrategias lúdicas y narrativas en las cuales los participantes exploran y reconfiguran sus historias individuales y colectivas, actualizan la noción de sí, ganan autoconfianza y co-construyen escenarios de confianza con los demás. Por sus características, este momento varía en duración a lo largo del proceso. Sin embargo, suele ser más largo al inicio. A medida que avanza el reconocimiento grupal y se observó la existencia de vínculos fundados en la confianza, este momento va disminuyendo en duración.

Momento 2. Situación vivencial: “Empecemos por recordar lo que nos ha pasado”

Este momento implica la presentación de una experiencia de carácter estético orientada al reconocimiento/evocación de saberes, haceres y sentires vinculados a las violencias o las paces. La situación vivencial puede expresarse desde la música, la pintura, la composición corporal, visual. Las expresiones y actividades artísticas permiten experimentar sensaciones que activan la memoria emocional. En este

momento los participantes se ponen en contacto con experiencias de daño o de bienestar vividas por otros para fomentar el autor reconocimiento y el cuidado de sí y de los otros.

Momento 3. Reflexión: “Pensemos qué nos pasó”

Este tercer momento se dirige al recuerdo, rememoración o actualización de situaciones experimentadas en la circunstancia que pueden haberse vivido, presenciado, conocido o pueden suceder en otros contextos sociales. Aquí se trabaja de acuerdo con la pedagogía de la pregunta a partir de tres cuestionamientos, así: ¿conozco otras experiencias?, ¿qué pasó?, ¿por qué pasó? Las preguntas también orientan al análisis de lo ocurrido para identificar elementos comprensivos generando con ello un ambiente en el cual se promueve la expresión del grupo hacia la búsqueda de situaciones similares vividas a nivel personal o colectivo.

Momento 4. Profundización: búsqueda de miradas y voces otras

Ese momento posibilita/genera conocimiento acerca de las experiencias trabajadas en la sesión. El conocimiento parte de la búsqueda de información, elementos teóricos, conceptuales, así como otras miradas, otras voces, otras percepciones que permitan ganar comprensión sobre lo ocurrido, lo experimentado, lo recordado o lo vivenciado. Este momento no necesariamente culmina en el interior de la sesión. Puede implicar una pesquisa que incluya consultas de diverso orden en otros contextos y con otros actores. En tal sentido este momento puede ser la base de varias sesiones que inician con la planeación acerca de lo que se desea saber-aprender sobre lo vivido-recordado. Este momento lleva a la identificación de nuevos temas/experiencias nutridas con aportes teóricos conceptuales o vivenciales de los participantes. Así se genera la reconstrucción de otros y nuevos conocimientos, creencias, normas y valores.

Momento 5. Propuestas de acción: “¡No nos quedemos solo pensando, actuemos!”

Este momento se orienta a la generación de transformaciones en los entornos inmediatos: familiares, escolares o comunitarios. Las transformaciones surgen como resultado del proceso vivido en el cual se identifica actores, contextos, situaciones desencadenantes, explicaciones y

comprensiones que luego dan origen a acciones para transformar. Estas acciones se orientan a la reflexión crítica y especialmente al fortalecimiento de los vínculos comunitarios, al ejercicio de acciones de reparación, si es posible, o a la formación a través de murales, obras de teatro, otras formas de comunicación alternativa. Los participantes propondrán diversas acciones; cada una se evalúa y se elige la deseada. Una vez elegida la acción se pasa a la planeación e implementación de la acción elegida.

Momento 6. Acción

Este momento consiste en la implementación de la acción elegida. Todos los participantes se involucran en la gestión y puesta en marcha de la acción.

Momento 7. Evaluación de y para la acción

Este último momento consiste en la evaluación de la acción implementada. El resultado de este momento es la reelaboración de la acción, su continuidad y sostenibilidad.

Temáticas pedagógicas

Si bien los temas son el resultado de las situaciones vivenciales trabajadas en el momento 2, los participantes han identificado recurrentemente unos temas que deberían ser considerados como básicos. Algunas de las temáticas por trabajar serían las siguientes:

Autorreconocimiento

Este proceso cognitivo que implica la conformación de la identidad es sustancial en niños y jóvenes que han sido o son permanentemente expuestos a condiciones de violencia y vulneración. De él depende su percepción sobre sí mismos y sus entornos. Así mismo, se vincula al componente emocional: autoestima y, en consecuencia, afectará positiva o negativamente sus proyectos vitales. Por esto, la consideración de seguir caminos que promuevan paces o violencias dependerá de este elemento, entonces es relevante ponerlo a consideración en la pedagogía de Perdón-arte.

Cuidado de sí

En este tema se promueve el reconocimiento de las prácticas visibles e invisibles que permanentemente subordinan y dominan a los niños y jóvenes, o que ponen en condición de

riesgo o directamente afectan el bienestar individual a través de la exclusión, marginación, y demás que desfavorecen la calidad de vida. Así mismo, el cuidado de sí conlleva el reconocimiento del otro, el principio de la otredad, el deseo del bien y el ejercicio del principio de justicia.

Dignidad humana

Un pilar en la vida individual y social es la dignidad humana, la cual tiene íntima relación con un entorno donde los niños y jóvenes participantes se sientan en igualdad de condiciones, respetados, con una sensación y una experiencia de bienestar y justicia. Donde las relaciones sean vividas a satisfacción. Entonces el primer momento de Perdón-arte debe favorecer sustancialmente esta temática y, al igual que las otras, además de ponerla en consideración en los ejercicios reflexivos y artísticos, esta debe ser experimentada.

Emociones políticas

Las emociones son la principal expresión de nuestra humanidad, por ello este elemento temático es transversal en la medida en que constantemente se plantean espacios conversacionales basados en la esfera emocional de los participantes. Entonces se tienen en consideración las emociones que son consecuencia del conflicto armado y de las condiciones de vulnerabilidad que ellos traen para trabajar en Perdón-arte. También, se exploran los prejuicios, estereotipos y sensaciones que facilitan u obstruyen un balance dinámico de las emociones en la relación con los demás.

Derechos humanos

Los derechos humanos que implican el bienestar común y la garantía de ellos reflejan un escenario de tolerancia, libertad y democracia. Atender a ellos, cuestionar su vulneración o la búsqueda de garantías para su restablecimiento a través de protestas artísticas y creativas, ayudan en el proceso reflexivo del ejercicio de los derechos de los participantes, lo cual ayuda también en el ejercicio de su ciudadanía y el respeto a las diversidades.

Violencias

Como prácticas, como escenarios o procesos, las violencias se inscriben en el diario vivir de los niños y jóvenes y resulta

necesario poner en consideración la desnaturalización de estas a partir de ejercicios conversacionales y artísticos.

Vida buena

Aquí se consideran los elementos que los participantes resaltan para tener una vida buena. Se indaga por cuáles son sus prácticas de cuidado que promuevan bienestar y cercanía a un balance emocional, físico y social. Y si no, cuáles podrían ser las acciones para emprender a fin de iniciar esta búsqueda de un buen vivir.

Principios de Perdón-arte

Los principios que orientan el trabajo pedagógico y la construcción de las didácticas son:

Educación para la paz entendida como **paz como construcción ética-política** que posibilita la construcción de relaciones inclusivas y respetuosas, así como la promoción de la empatía y el cuidado para oponerse a todo aquello que atente contra la dignidad humana.

El **conflicto entendido como una discrepancia de intereses o necesidades** entre dos o más partes. El conflicto visto de manera positiva se asume como inherente a las relaciones humanas; este ayuda a crecer y evolucionar si se afronta con una actitud cooperativa, orientada a la transformación (Fisas, 1987).

La **paz imperfecta** entendida como espacios e interacciones en las cuales se puede identificar acciones de solidaridad, cooperación, regulación y administración pacífica de los conflictos, aunque ocurran en contextos de violencia. La paz imperfecta alude a las situaciones conflictivas en donde las personas optan por potenciar el desarrollo de las capacidades de los otros (Muñoz y Molina, 2010).

Los **sentimientos y las emociones** se reconocen como construcciones intersubjetivas. Siguiendo a Paris (2017), los sentimientos ejercen una gran influencia en los procesos de construcción de paz a través de tres tendencias: 1) las respuestas sentimentales a situaciones conflictivas; 2) las maneras en que se sienten reconocidos; 3) los sentimientos que surgen de las acciones que se realizan. Las emociones guardan un componente evaluativo-cognitivo, que se expresa sobre un objeto y su importancia (Nussbaum, 2014). Las emociones posibilitan la valoración, registro de situaciones consideradas relevantes o no.

La **relación empática** se entiende como “la capacidad de captar lo que otro piensa y necesita y la conexión sincera con un sentir como si fuera propio” (Carpena, 2016, p. 24). Por tanto, como relación empática se entiende una interacción en la cual se está abierto al sentir, decir, saber, hacer del otro para lograr su comprensión. Esto es el desarrollo de capacidades orientadas a la comprensión del otro, particularmente en experiencias de daño.

La **pedagogía de la esperanza**. Dentro de la propuesta de Freire (1993), la esperanza es una necesidad ontológica y la “educación para la paz que promueva la esperanza en la transformación del ser humano, en la vivencia de los derechos humanos, en la libertad y en la búsqueda constante de nuevas realidades y de propuestas” (Cerdas-Agüero, 2015, p. 147) permitirá el reconocimiento del otro y de sí ante una apuesta de transformación social. Freire (1993) plantea que esta pedagogía sea el principio de un pensamiento utópico que ayude a cimentar las bases de una conciencia históricamente situada.

La **pedagogía de la indignación** se plantea como manera de hacer énfasis en esta emoción moral que ayuda a luchar por la justicia distributiva y un hábito de restitución (Freire, 2003). Se propone trabajar en aquellas reacciones de venganza que sean producto de emociones como la ira, la irritación y la cólera, y que se quiera infringir daño al causante. La indignación expresa la desaprobación moral de una acción ajena.

La **metodología lúdica y creativa**. Como se ha venido sosteniendo, estos tres elementos son facilitadores de las dimensiones humanas: los afectos, las acciones, las ideas, por lo que se considera deben estar presentes en los procesos que impliquen su transformación.

En este sentido la metodología utilizada encarna los contenidos que se trabajan porque se acepta que educar para la paz es educar para la participación, para actuar con compromiso en la transformación del mundo hacia sociedades sin violencia, y porque al facilitar espacios emocionales se facilita la resignificación de las experiencias, trayendo consigo el perdón y la reconciliación.

Discusión

A través del proceso participativo de la investigación se identifica como elementos sustantivos para el desarrollo de una pedagogía de y para la paz, el perdón y reconciliación, siete momentos que permiten que esta pedagogía sea un

proceso acorde con los ritmos de los niños y jóvenes, siete temáticas indispensables y ocho principios guías e inspiración que deben acompañar los estilos de relación y prácticas que se desarrollen en la propuesta pedagógica Perdón-arte. Es importante que el proceso pedagógico sea sensible a los ritmos y las experiencias de los participantes. Por ello, los momentos de vinculación y creación de una zona de confianza no se superarán hasta que todos los participantes sientan esa comodidad indispensable para narrar en el grupo situaciones violentas o experiencias de paces (segundo momento) que a través de las artes puedan emerger. Así mismo, que a partir de estos relatos artísticos puedan ser llevados a escenarios conversacionales que se nutran de reflexiones polifónica, con múltiples perspectivas (momento 3) y que a su vez ayuden a recuperar más perspectivas que provengan de muchos terceros que pudiesen enriquecer la experiencia reflexiva (momento 4). A partir de esto, y ante una sensación compartida de actuar, el grupo se moverá al actuar, y por ello el momento quinto llegará como una lluvia de ideas para hacer comunicaciones artísticas que manifiesten sus críticas, sus reflexiones, entre otros. Pero no es suficiente sugerir o proponer, es importante llevar a la acción lo que el grupo elija hacer (momento 6) para finalmente preguntarse qué pasó con las acciones emprendidas, ¿tuvieron el impacto deseado?, qué experiencias se llevan, etc.

A través de estos momentos, el autorreconocimiento, el cuidado de sí, la dignidad humana, las emociones políticas, los derechos humanos, la vida buena, entre otros posibles de acuerdo con los contextos y las condiciones de vulnerabilidad de los participantes de Perdón-arte, serán elementos temáticos que desde los repertorios artísticos y narrativos se pongan a su consideración y exploración. Las violencias serán consideradas también en la medida en que los niños y jóvenes sientan confianza para compartir sus experiencias y situaciones que llegan a testificar en su cotidianidad.

Finalmente, y no menos importante, son los principios que orienta esta pedagogía: la paz como construcción ética-política; el conflicto como discrepancia de intereses; la paz imperfecta; el sentir y emocionar; la relación empática; la apuesta de una pedagogía de la esperanza y de la indignación; y también fundamental: procurar la metodología lúdica y creativa.

Conclusiones

Este estudio partió de una amplia reflexión conceptual sobre la paz, la violencia, la educación, el perdón y la reconciliación,

elementos que a su vez tienen una extensa trayectoria. Sin embargo, sigue siendo necesario explorar por estrategias metodológicas que promuevan los escenarios de paz. Y el arte, aunque es muy conocido por sus bondades, los procesos investigativos y de sistematización de sus usos para procurar la paz son limitados. Esto se reflejó en la exploración de la región sur colombiana y, en general, dentro de los contextos académicos del país. La falta de sistematización, seguimiento y apoyo por parte de las Secretarías de Educación y de Cultura Municipales y Departamentales es evidente ante la ausencia de documentos que permitan conocer los procesos artísticos. En consecuencia, se desconoce el impacto de la formación con relación a la paz, el perdón y la reconciliación que promueven las instituciones artísticas.

El arte como expresión humana hace parte de un conjunto de metodologías que pueden favorecer el desarrollo de la reflexión crítica, expresión de sentimientos y emociones y hasta representaciones de la realidad en que vivimos. Pero infortunadamente se carece de escenarios en los que se pueda trabajar con elementos artísticos y lúdicos de modo permanente. A partir de este trabajo se propone un esbozo de lo que pueda ser una estrategia educativa para la paz, el perdón y la reconciliación con población educativa, en donde los principales referentes artísticos son la música, las artes plásticas y performativas.

Existe una carencia de procesos de formación artística asociados a la paz, el perdón y la reconciliación. El grupo de investigación y proyección social CRECER está comprometido en emprender caminos hacia la construcción de paz desde el campo académico y artístico para proponer estrategias que contribuyan al establecimiento de relaciones humanas basadas en el respeto, la dignidad, la tolerancia y la convivencia en un mundo diverso.

Por último, a partir de los resultados obtenidos se recomienda promover la construcción de programas orientados a desarticular la cultura de la violencia y la promoción de experiencias de paz en los distintos escenarios de la vida social; promover la cultura de la investigación en torno a la paz, el perdón y la reconciliación como conceptos teóricos frente a los que hay diversas posturas teóricas para trascender las miradas que ven este asunto como un concepto naturalizado, obvio y propio del sentido común; promover una experiencia piloto de la propuesta formulada para identificar sus logros y fortalezas; promover la

formación de los educadores, profesionales de distintas disciplinas, actores judiciales y líderes comunitarios en asuntos de paz, perdón y reconciliación.

Este estudio tuvo un largo proceso de aprendizaje, desde los contactos con las instituciones artísticas, los procesos de discusión y reflexión y los momentos en que se proponía más involucramiento en los encuentros investigativos. Frente a ello, el grupo de investigadores siempre estuvo atento a buscar estrategias novedosas y creativas para motivar la expresión dinámica de las ideas de los niños y jóvenes. Para ello, el teatro, el uso del cuerpo, las vocalizaciones, la pintura, la música y en general, el hacer y ser artístico siempre estuvo en escena para la construcción de Perdón-arte. Por ello, en los futuros ejercicios investigativos es relevante que este componente permanezca y además surjan otras opciones artísticas como la fotografía, el cine, entre otros.

Declaración de conflictos de intereses

Las autoras manifestamos expresamente que para la elaboración y redacción del presente artículo no incidieron intereses personales o ajenos a nuestra voluntad. Así mismo, la investigación que se presenta en este documento tuvo un cumplimiento de los procesos éticos como investigadoras y autoras.

Agradecimientos

A los niños, niñas y jóvenes que participaron activamente con sus ideas, sentimientos y propuestas creativas. A las instituciones artísticas como: la Corporación Batuta Huila, la Organización Cultural Casatheus y la Organización Cultural Candileja, que abrieron sus puertas para una construcción artística de la paz como estrategia de transformación para las generaciones actuales y venideras. Esta última organización continúa implementando esta metodología y explorando el arte como mecanismo de empoderamiento de niños y jóvenes.

A la Universidad Surcolombiana y su Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social que financió el proyecto denominado: Construcción de una propuesta educativa para la paz, el perdón y la reconciliación con niños, niñas y jóvenes desde la investigación participativa, elaborado por Myriam Oviedo Córdoba, investigadora principal y por los coinvestigadores Miriam Cristina Fernández Cediél, Rafael Eduardo Serrano Barcelo y Henry Steven Rebolledo.

Al Programa COLOMBIA CIENTÍFICA y su apoyo en la formación doctoral de la segunda autora. Con este estudio se aporta al FOCOS-RETOS PAIS: Sociedad. En especial, en el Reto 1: Construcción de una paz estable y duradera, pues con la innovación en metodologías artísticas que avancen en la educación para la paz, los niños y jóvenes podrán involucrarse fácilmente y asimilar espacios de convivencia y tolerancia.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, Á. (1999). La identidad cultural. *Anthropologica: Revista de etnopsicología y etnopsiquiatría*, (18), 35-64.
- Aguirre, A. y Morales, J. (1999). La identidad cultural. *Anthropologica*, (3), 1-77. Recuperado de <https://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=1566647>
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Luna, M. T. y Camargo, M. (2006). Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(1), 217-250. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2006000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. (R. Gil Novales, trad.) (1ª.ed.) Barcelona: Paidós.
- Avendaño, W. y Guacaneme, R. (2016). Educación y globalización: una visión crítica. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), 191-206. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-89532016000100014&script=sci_abstract&tlng=fr
- Bello Albarracín, M. N., Martín Cardinal, E. y Arias, F. J. (2000). *Efectos Psicosociales y Culturales del Desplazamiento*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Beristain, C. M. (2003). Reconciliación luego de conflictos violentos: un marco teórico. *International IDEA*, 15-52.
- Beristain, C, Páez, D. y González, J. L. (2000). Rituals, social sharing, silence, emotions and collective memory claims in the case of the Guatemalan genocide. *Psicothema*, 12, 117-130. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/405.pdf>
- Bloomfield, D. (2015). Clarificando términos: ¿Qué podemos entender por reconciliación? En D. Bloomfield, C. Fernández, y A. Angulo Novoa (eds.), *Reconciliación. Perspectivas y aportes conceptuales para su comprensión* (pp. 11-32). Bogotá: CINEP - Programa por la paz.
- Bolívar Ramírez, I. (2004). Comprender la nación: identidad, interdependencia y violencia política. *Estudios Políticos*, (25), 73-86.
- Camacho, A. (2014). La violencia del ayer y las violencias de hoy en Colombia. Notas para un ensayo de interpretación. En A. Camacho Guizado y A. Valencia (eds.), *Álvaro Camacho Guizado. Obra Selecta. Violencia y conflicto en Colombia* (1ª. ed., pp. 191-214). Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad del Valle.
- Cancimance, A. (2014). *Echar raíces en medio del conflicto armado: Resistencias cotidianas de colonos en Putumayo*. (Tesis de doctorado). Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/46297/1/478387.2014.pdf>
- Carmona, M. (2007). La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(19), 134-157. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118451008.pdf>
- Carpena, A. (2016). *La empatía es posible. Educación emocional para una sociedad empática*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Castells, M. (2001). La crisis de la sociedad de la red global: 2001 y después. *Anuario internacional CIDO*, (1), 15-19.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). Una guerra prolongada y degradada. Dimensiones y modalidades de violencia. En *¡Basta Ya!: Memorias de Guerra y Dignidad. Informe General Grupo de Memoria Histórica* (pp. 30-109). Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-memorias-guerra-dignidad-12-sept.pdf>
- Cerdas-Agüero, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154. Recuperado de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, CNRR (2007). *Plan de acción 2007-2008*. Bogotá: Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación.
- Coppelli, G. (2018). La globalización económica del siglo XXI. Entre la mundialización y la desglobalización. *Estudios internacionales (Santiago)*, 50(191), 57-80. Doi: <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2019.52048>
- Delors, J. (1999). *Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Ginebra.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (eds.) (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research. The SAGE Handbook* (3a ed.) Thousand Oaks, London y New Delhi: Sage Publications. Doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Enright, R. D. (1994). Piaget on the moral development of forgiveness: identity or reciprocity? *Human Development*, 37, 63-80. Doi: <https://doi.org/10.1159/000278239>

- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). *Análisis Político*, (38), 71-88.
- Finlay, L. (2002). "Outing" the researcher: the provenance, process, and practice of reflexivity. *Qualitative health research*, 12(4), 531-545.
- Fisas, V. (1987). *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*. Barcelona: Lerna.
- Fornis, C. (2003). *Esparta. Historia, sociedad y cultura de un mito historiográfico*. Barcelona: Crítica.
- Francés, F., Alaminos, A., Penalva-Verdú, C. y Santacreu, Ó. (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas*. PYDLOS Ediciones.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía: diálogo y conflicto*. Sao Paulo: Editora Cortez.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía de la indignación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. (J. Mellado, trad.) (2a ed.) México: Siglo XXI.
- Gal, R. (1966). *Histoire de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305. Doi: <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>
- Galtung, J. (2002). *Rethinking conflict: the cultural approach*. Strasbourg. Recuperado de <https://www.galtung-institut.de/wp-content/uploads/2017/03/RETHINKING-CONFLICT-THE-CULTURAL-APPROACH.pdf>
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós Básica.
- Ginestet, M. (2016). Historia de la Educación General. Representaciones y diálogos con y entre imágenes. En M. Ginestet y T. Meschiany (eds.), *Historia de la educación: Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos* (pp. 15-18). La Plata: Edulp. (Libros de Cátedra. Sociales).
- Goldin, I. y Reinert, K. (2007). *Globalización para el desarrollo: comercio, financiación, ayuda, migración y políticas*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A. - The World Bank. Doi: <https://doi.org/10.1596/978-9-5842-1514-7>
- González, F. Bolívar, I. J. y Vásquez, T. (2003). *Violencia Política en Colombia. De la nación fragmentada a la construcción del Estado*. Bogotá: CINEP.
- Habermas, J. (1977). *Theory and practice*. (J. Veiertel, trad.) London: Heinemann.
- Hull, L. (1961). *Historia y filosofía de la ciencia*. Barcelona: Ariel.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: Editorial Popular.
- Jiménez, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. *Convergencia. Revista de Ciencias sociales*, 16, 141-190. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/105/10512244007.pdf>
- Jociles, M. I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista colombiana de antropología*, 54(1), 121-150. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v54n1/0486-6525-rcan-54-01-00121.pdf>
- Lázaro, M. (2018). Principios educativos de la educación occidental: la Edad Media. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-24. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230035>
- Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Catarata.
- Lederach, J. (2007). *La imaginación moral. El arte y alma de la construcción de paz*. Bilbao: Bakeaz/Gernika Gogoratuz.
- León, G. (2013). La educación en Roma. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 46(1), 469-482.
- Lobera, J. (2009). Reyes, brujos y filósofos: La educación en el cambio y en la reproducción social. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 221-239. Recuperado de <http://www.ladecanose.mex.tl/imagesnew/7/4/6/3/6/EDUCACION EN EL CAMBIO.pdf>
- López, M. (2011). Reflexiones sobre las desigualdades en el contexto de los estudios de paz. *Revista de Paz y Conflictos*, 4(1), 121-135. Doi: <https://doi.org/10.30827/revpaz.v4i0.458>
- López, R. (1989). Fuerza y violencia en el marco de la épica griega. *Gerión. Revista de historia antigua*, (2), 115-136. Doi: <https://doi.org/10.5209/GERI.15552>
- Magendzo, A. (1994). *Educación en Derechos Humanos. Apuntes para una nueva práctica*. Santiago de Chile: PIIIE.
- Magendzo, A. (2000). La Educación en Derechos Humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo. En R. Cuéllar (ed.), *Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina* (pp. 13-30). San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Martínez Reyes, N. R. (2012). Reseña metodológica sobre los grupos focales. *Diá-logos*, 9, 47-53.
- Mieles, M., Tonon, G. y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195-226.
- Molina, B. y Muñoz, F. A. (eds.) (1998). *Cosmovisiones de paz en el Mediterráneo antiguo y medieval*. Granada:

- Universidad de Granada.
- Montañés, M. (2009). *Metodología y técnica participativa. Teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Barcelona: UOC.
- Muñoz, F. (2000). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada. Colección Eirene.
- Muñoz, D. (2016). La pedagogía de la paz en el contexto de las pedagogías críticas. *Kavilando*, 8(1), 57-64.
- Muñoz, F. y Molina, B. (eds.) (2010). *Pax Orbis. Complejidad y conflictividad de la paz*. Granada: Universidad de Granada.
- Narváez, L. y Díaz, J. (2010). Las Escuelas de Perdón y Reconciliación (ESPERE). Una autobiografía intelectual. En L. Narváez Gómez (ed.), *Cultura política de perdón y reconciliación* (2a ed., pp. 237-299). Bogotá: Fundación para la Reconciliación.
- Negri, A. (2007). *Goodbye MR. socialism. La crisis de la izquierda y los nuevos movimientos revolucionarios*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Madrid: Paidós.
- Oviedo, M. (2013). *Propuesta de investigación: representaciones sociales de paz y violencia. Documento de trabajo. Maestría en educación y cultura de paz*. Neiva.
- Oviedo, M., Vanegas, J., y Jaime, J. (2008). *Familia: Representaciones sociales e intervención institucional*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Paris, S. (2017). El papel de los sentimientos en la configuración de la identidad desde la transformación pacífica de los conflictos. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(26-27). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero26/article5/article5.pdf>
- Pérez, M. A. y Vargas, E. J. (2018). La educación es para la paz. En A. Ruiz, M. A. Londoño, M. A. Pérez, E. J. Vargas, y D. A. Fletcher (eds.), *Galería de los Sueños. La educación para la paz desde el aula* (pp. 51-81). Bogotá: ESDEGUE.
- Ponce, A. (2005). *Educación y lucha de clases*. Madrid: Ediciones Akal S.A. Recuperado de https://www.abertzalekomunista.net/images/Liburu_PDF/Internacionales/Ponce_Anibal/Educacion_y_lucha_de-clases-K.pdf
- Puelles, M. (1993). Estado y educación en las sociedades europeas. *Iberoamericana de Educación*, 1, 35-57. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie103006>
- Requena, M. (2005). La configuración de nuevas estructuras: tiranos y legisladores. En F. Fernández Nieto (ed.), *Historia antigua de Grecia y Roma* (pp. 85-118). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido* (P. Neira, trad.) (2a ed.) Madrid: Editorial Trotta.
- Schramm, F. R. (2009). Violencia y ética práctica. *Salud Colectiva*, 5(1), 13-25. Doi: <https://doi.org/10.1590/s1851-82652009000100002>
- Trindade, V. y Torillo, D. (2016). La entrevista no estructurada en sectores de actividades informales: obstáculos y facilitadores. En *V Encuentro latinoamericano de metodología de las ciencias sociales* (pp. 1-19). Mendoza. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8597/ev.8597.pdf
- Varela, J. (1983). *Modos de educación en la España de la contrarreforma*. Madrid: Las ediciones de La Piqueta.
- Vera Sagredo, A., y Jara-Coatt, P. (2018). El paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la formación inicial docente. Recuperado de <http://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2018/08/Art.-5-tomo-4.pdf>
- Zacarias, X., Uribe, J., y Gómez, R. (2018). Talleres reflexivos con mujeres: una estrategia participativa de investigación y diálogo en contextos comunitarios. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 24(47), 115-134. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/316/31655797006/html/index.html>

Para citar este artículo: Oviedo, M. y Fernández-Cediel, M. C. (2020). Perdón-arte: una experiencia de educación para la paz desde las voces de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. *Praxis*, 16(2), 133-149. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3443>