

Serie Digital

INCENTIVA
AESTRAS 10

EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA EL CULTIVO DE LA PAZ:

una propuesta de articulación entre escuela y territorio



Diana Patricia Castañeda Cárdenas

Docente



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico



Serie Digital

INCENTIVA
AESTRAS



Agradecimientos

En primer lugar, doy gracias infinitas al poder superior que me guio en momentos tan difíciles que han tenido lugar durante este tiempo. A mi familia que estuvo siempre apoyándome durante estos años de tantas presencias ausencias.

A todos los docentes que hicieron parte de este trabajo de investigación por compartir de manera generosa la experiencia en la enseñanza de las artes y su contribución a la formación de nuevas culturas de paz en los territorios: Fernando Cuervo del Colegio Arborizadora Alta y el proyecto Mayaelo; Julián Rodríguez y Nidia Morales Montealegre de la Red de Coros Infantiles y el proyecto Coro de los Mil Niños, Ana Yuli Mosquera Becerra del Instituto de Danza Clásica Incolballet; Hardinson Castrillón, María Orleyda Bizcaíno León, Andrés Zapatero de la Escuela de Música Desepaz. Igualmente agradezco a los niños, niñas, jóvenes y jovencitas de estos proyectos que prestaron su voz para completar este puzle investigativo. Estoy además, infinitamente agradecida con las docentes y egresadas de Incolballet Luz Mónica Guerrero y Angélica María Suarez y Denisse Rocío García Lozano de Desepaz por sus atentas reflexiones sobre el valor de las artes en la construcción del proyecto de vida personal. A las gestoras comunitarias Mayra Polindara Ramos del Tecnocentro Somos Pacífico y a Ximena Venegas de Funencultura por abrir las puertas de las instituciones que han ayudado a consolidar como lugares de acogida cuando las violencias minan las posibilidades de los ciudadanos más jóvenes.

A la Universidad de La Salle por permitirme hacer parte de la visión humanista que debe caracterizar toda educación hoy. A la Dra. Rosa Ludy Arias Campos mi asesora de tesis, quien ha compartido mucho de su experiencia como investigadora de los asuntos de la paz, y quien me ha guiado a través de este proceso que no siempre es exclusivamente académico. A la Dra. Esperanza Hernández Delgado quien me introdujo en los caminos de la investigación para la paz, y me fortaleció espiritual y conceptualmente; a la Dra. Myrian Zapata por tener siempre el tiempo de escuchar e inspirar en momentos complejos de la vida. A Carol Moreno Velandia por sus oportunas agencias.

Al Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada por acogerme en sus aulas, por los diálogos constructivos y los valiosos aportes y sugerencias a esta tesis, especialmente estoy muy agradecida con el Dr. Juan Manuel Jiménez Arenas, Dr. Sebastián Sánchez Fernández y la Dra. Carmen Egea.

**Educación artística para el cultivo de
la paz: una propuesta de articulación
entre escuela y territorio**

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

**Educación artística para el cultivo de la paz:
una propuesta de articulación entre escuela y territorio**
Programa Incentiva 2020

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autora

Diana Patricia Castañeda Cárdenas

Alcaldesa Mayor AlCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
Claudia Nayibe López Hernández

Secretaria de Educación del Distrito Capital SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED
Edna Cristina Bonilla Sebá

Director General © IDEP
Alexander Rubio Álvarez
Subdirectora Académica Mary Simpson Vargas
Asesores de Dirección Ruth Amanda Cortés Salcedo
Oscar Alexander Ballén Cifuentes
Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez

Edición y adecuación Mónica Lucía Suárez Beltrán
Diseño y diagramación Pablo Andrés Bermúdez Robayo

Publicación resultado del programa INCENTIVA, una apuesta para generar un sistema de estímulos y reconocimientos a docentes investigadores e innovadores

ISBN 978-958-5584-94-5
Primera Edición Año 2021

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida calle 26 No. 69D – 91, oficinas 805 y 806 Torre Peatonal – Centro Empresarial Teléfono
+57 (601) 263 06 03 - Teléfono móvil (314)4889979. www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Bogotá, D.C. – Colombia
Año 2021

A Hugo, Santiago y Nicolás y a todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de este país, en ellos depositamos nuestra esperanza.

A los maestros de enseñanza básica, media y secundaria de la educación pública en Colombia que día a día luchan por sembrar las semillas de la paz.

Uno no escoge

*Uno no escoge el país donde nace;
pero ama el país donde ha nacido.
Uno no escoge el tiempo para venir al mundo;
pero debe dejar huella de su tiempo.
Nadie puede evadir su responsabilidad.
Nadie puede taparse los ojos, los oídos,
enmudecer y cortarse las manos.
Todos tenemos un deber de amor que cumplir,
una historia que nacer
una meta que alcanzar.
No escogimos el momento para venir al mundo:
ahora podemos hacer el mundo
en que nacerá y crecerá
la semilla que trajimos con nosotros.*

Gioconda Belli

Este libro es una adaptación editorial del Trabajo de Investigación “Educación artística para el cultivo de la paz: una propuesta de articulación entre escuela y territorio” para aplicar al título de Doctora en Educación y Sociedad (2020).

Universidad de La Salle.

Contenido

Presentación	15
Prólogo	19
I. Contextualización	23
¿Qué queremos lograr?	30
II. Un Estado del arte	33
Publicaciones sobre violencia escolar, conflicto armado y escuela	35
Publicaciones sobre territorios de paz y paz territorial	39
Publicaciones sobre educación para la paz	44
Investigaciones en el contexto nacional sobre Educación Para la Paz	50
Publicaciones sobre Arte y Construcción de paz	54
Publicaciones sobre Educación Artística para la Paz	58
III. Educación artística, paz y territorio	67
Violencia	68
Acepciones al concepto de PAZ. Desde la Torre de Babel	71
Conflicto: la semilla para el cultivo de la violencia o para el cultivo de la paz	84
La paz como objeto de reflexión ético y política	86

Ética del Cuidado como aporte a la Cultura para la Paz	89
Aporte de los sentimientos a la vida moral en el marco de una cultura de paz	91
Enfoque de las Capacidades para el Desarrollo Humano	94
Culturas de paz	98
Políticas y normas favorecedoras de la Educación para la paz	101
Educación Artística y sus aportes a la cultura de Paz	104
Territorio	107
Territorio y territorialidad	108
Escuelas en el territorio: territorialidades en desarrollo	112
Escuela como territorio de paz	115
Conclusiones generales	118
IV. El camino a seguir	121
El enfoque	121
Tipo de estudio	123
Técnicas de investigación	125
Modelo Analítico	127
Análisis de Contenido	127
Análisis de resultados	128
Discusión de los hallazgos	129

V. Experiencias	133
Caracterización de las experiencias de educación artística	133
Características de Los Territorios en donde se localizan las experiencias	135
Localidad 19 de Bogotá	135
Santiago de Cali, Comuna 21	137
Características de las Territorialidades en donde se localizan las experiencias	139
Territorialidades comunes	141
Territorialidades particulares de cada territorio	151
Experiencias de educación artística para la paz en los territorios	156
Proyecto de artes plásticas Mayaelo, Colegio Arborizadora Alta, Ciudad Bolívar, Localidad 19, Bogotá	156
Instituto Colombiano de Ballet Clásico Incolballet	162
Coro de los Mil niños Cali	167
Escuela de Música Desepaz, Proyecto Música para la Convivencia	171
Preparando el suelo antes de la siembra: Principios la Educación Artística para el cultivo de la paz	178
Respeto de la vida humana y no humana	179
Reconocimiento de las diversas identidades culturales y expresiones artísticas	180
Respeto a la diversidad	181

Sembrando las semillas desde las experiencias en educación artística: valores para el cultivo de la paz	185
El valor de la cultura para la Paz	185
El valor de la Libertad	187
El valor de la Justicia	188
El valor de la Igualdad	190
El valor de la Solidaridad	191
El valor de la fraternidad	192
El valor del Diálogo	194

VI. Emociones morales en las experiencias de Educación Artística **197**

Amor (sensibilidad afectiva)	198
Empatía	200
Confianza- seguridad	201
Trascender la práctica pedagógica	203

VII. Fertilización de las plantas en crecimiento: Desarrollo de Capacidades Humanas para el cultivo de la paz **207**

Vida e Integridad Física (Corpo afectividad)	209
Sentidos, imaginación y pensamiento (Capacidad expresiva y comunicativa)	211
Razón práctica- Reflexión crítica	212

Capacidad de afiliación	213
La Consolidación de los arbustos para la paz: el arte como dispositivo que fortalece la cultura de los derechos humanos	214
Derecho al libre desarrollo de la personalidad	215
Derecho a la cultura	217
Derecho a la protección cuidado	218
Derecho Ambiental	220
VIII. Las lecciones aprendidas en la Educación Artística para el cultivo la de paz	225
Lecciones de los enfoques pedagógicos de Educación Artística para el cultivo de la paz	226
Pedagogías con enfoque diferencial	227
Pedagogías con enfoque crítico	230
Pedagogías utópicas	234
Lecciones de las didácticas de Educación Artística en perspectiva de territorio para el cultivo de la paz	239
Educación para las artes	239
Educación desde las artes o por las artes	241
Lecciones de la Educación Artística para la reparación del tejido social	244
Tejiendo raíces entre la escuela y la familia	245
Tejiendo raíces entre la escuela y el territorio	246
Tejiendo raíces entre la escuela y la cultura	248

Lecciones de los pedagogos de Educación artística como labriegos de la paz	250
Guía- mentor sensible al ser humano, al territorio y a la cultura	251
IX. Sugerencias a políticas públicas derivadas de las experiencias de Educación Artística para la paz	255
Sugerencias a la educación para la paz en perspectiva de territorio	256
Sugerencias para la Educación Artística como elemento determinante para el cultivo de la paz	264
IX. Cierre	271
Acerca de los objetivos específicos	272
Educación artística, estética y resistencia	279
El derecho a la ciudad	280
Acerca de los maestros	282
Bibliografía	287

Presentación

Desde finales del siglo XVIII en pleno auge de las Reformas Borbónicas, se exaltó la necesidad de fortalecer la educación con el fin de transitar el camino del progreso, el desarrollo y el cultivo de la ciencia. Con la consolidación de la Independencia y el surgimiento de la República, la instrucción pública fue la encargada de enarbolar los valores republicanos y se empezó a reconocer la figura del docente como actor fundamental para la consolidación del proyecto nacional.

No obstante, este anhelo modernizador del Estado convirtió al maestro en un agente civilizatorio de la sociedad, con el objetivo de generar desde la Escuela una homogeneidad corporal y de pensamiento basada en la herencia hispano-católica, la urbanidad y la subordinación de la infancia a la autoridad adulta representada en los poderes religiosos, legales y pedagógicos.

Lo anterior, condujo a que el acto educativo se centrará en el disciplinamiento del sujeto infantil por medio del autoritarismo y la violencia, no en vano, la premisa inspirada en la pedagogía lancasteriana “la Letra con sangre entra y la labor con dolor”, fue la que guio buena parte los procesos de enseñanza-aprendizaje, hasta que se empezó a reconocer al niño y la niña como sujetos de derecho y se prohibió en consecuencia que fueran objeto de maltrato.

En este contexto, el maestro cumplía una función orgánica e instrumental de reproducir y transmitir el conocimiento, pero, sobre todo, de mantener un estado moral e intelectual que formará a un tipo de ciudadano que estuviera al servicio de los poderes hegemónicos y encajará perfectamente en el status quo. Esto hizo del escenario escolar un espacio tremendamente reglado, con escaso margen para el disenso, el pensamiento crítico y para la aceptación de las diferencias étnicas, estéticas, cognitivas, socioeconómicas, sexuales y de género.

A pesar de los avances que sobrevinieron a finales del siglo XX, en cuanto al acceso masivo a la información y al uso de las nuevas tecnologías, así como, a la ampliación de derechos que trajo consigo la Constitución Política de 1991; aún en la actualidad se mantienen fuertes rezagos de una sociedad y una Escuela que privilegia el autoritarismo, la segregación y la transmisión vertical del conocimiento.

Sin embargo, han sido los propios maestros y maestras quienes desde su saber han generado prácticas de resistencia frente a esta lógica que ha conducido históricamente la educación. A esto se le conoce como giro pedagógico, el cual consiste en concebir el saber docente más allá de la reproducción instrumental del conocimiento y el disciplinamiento del sujeto escolar, para posicionarlo como un saber hacer profesional, histórico y cultural, que logra incidir en la transformación social de los contextos educativos.

En este panorama, el docente ya no es más un sujeto pasivo, ni tampoco un simple instrumento de reproducción de los discursos totalizantes sobre la infancia y la educación. Ahora, los maestros y maestras se construyen desde los mundos posibles para atreverse a investigar su realidad y discernir sobre las problemáticas y retos que aquejan a sus comunidades.

Aquí emerge el papel del docente como intelectual, es decir, como un actor capaz de autogestionar el conocimiento, llevarlo al aula para ponerlo a disposición de sus estudiantes y motivarles a ser partícipes de su propio aprendizaje. Por ello, su rol no se limita a opinar o demostrar erudición sobre determinado saber o campo del conocimiento. El maestro y la maestra, al construirse como intelectuales de la educación, convierten su reflexión en una nueva metodología, en un desarrollo didáctico o en una innovación curricular que tiene el potencial de replicarse en otros contextos educativos.

No obstante, aún persiste en el imaginario social que la labor docente se limita únicamente a su trabajo instrumental en el aula, por lo cual, su conocimiento, investigación y la sistematización de su práctica carecen de relevancia intelectual, porque ésta se ocupa de las ciencias o los saberes escolares. Por ello, para cambiar esta percepción, resulta fundamental divulgar el conocimiento pedagógico que surge de los mismos actores de la educación, con el fin de negociar significados ante la sociedad y dar a conocer su relevancia y utilidad, pero, sobre todo, demostrar que

dicho conocimiento impacta directamente en la comunidad y es capaz de transformar realidades.

En este sentido, las reflexiones y productos pedagógicos provenientes de los docentes se han convertido en trabajos académicos de alto nivel, debido a que estos se han acompañado y potencializado a través de la experiencia que han tenido varios maestros y maestras de la ciudad en los programas de formación avanzada de maestría y doctorado en distintas universidades de Bogotá. Esto gracias a las políticas distritales que apuntaron a la cualificación y al mejoramiento del prestigio docente. Sin embargo, mucha de esta producción no solo debe quedarse en los repositorios y anaqueles de las instituciones de educación superior, sino que deben salir a la ciudad y al país para divulgarse como parte del patrimonio pedagógico.

Por esta razón, desde el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, en su estrategia de promoción y apoyo a docentes investigadores e innovadores, conscientes de ampliar la visibilidad de aquellos maestros y maestras que desde su quehacer investigan, innovan y reflexionan sobre su práctica; lanzamos la iniciativa Incentiva Maestros y Maestras 10, la cual busca dar a conocer a la comunidad educativa de Bogotá y a la ciudadanía en general, los aportes pedagógicos e intelectuales que los y las docentes han realizado en sus tesis de maestría o doctorado que obtuvieron distinción laureada o meritosa.

Lo anterior, se realizó a través de un ejercicio editorial para llevar esta producción académica a un formato de libro digital, con el propósito de tener mayor alcance y una divulgación en un público más amplio, lo cual permite que su conocimiento y saber experto, no solo pueda ser apropiado y replicado como experiencia significativa en otros contextos educativos, sino inspirar a otros y a dar a conocer su práctica pedagógica.

Esta serie que el IDEP pone a disposición de la comunidad educativa de Bogotá y de la ciudadanía en general, es muestra de la creatividad, innovación, profesionalismo y excelencia de los maestros y maestras de la ciudad. Nuestro propósito con esta obra es contribuir al reconocimiento y valoración de la profesión docente y su posicionamiento como un intelectual de la educación y la cultura.

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez
Asesor de Dirección

Prólogo

La construcción de culturas para la paz es un tema central para la sociedad, la política y la educación colombiana hoy; tanto por el padecimiento de una larga historia de violencia en medio del conflicto armado más largo en el cono sur de América, como porque, tras la firma del Acuerdo de Paz entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo (FARC-EP), el complejo clima del debate político actual generado por la firma de este acuerdo y su implementación, han generado múltiples expectativas y necesidades de avanzar en la consolidación de una paz estable y duradera. Lo cierto es que, estamos como nación ante un momento histórico muy importante, un período de transición, signado por la apertura de múltiples escenarios y oportunidades para “hacer” las paces. Por las mismas circunstancias y por la diversidad de contextos, esta paz demanda una sociedad dispuesta a restablecer en las regiones y en los territorios los valores éticos y morales necesarios para la estructuración de un país donde todas y todos podamos disfrutar el derecho y cumplir con el deber de vivir en paz.

El vínculo entre educación y paz parece indiscutible, sin embargo, para que la educación básica hoy pueda contribuir al cultivo de la paz en los territorios desde una perspectiva ética, se requiere un compromiso epistemológico y pragmático desde la escuela para con las comunidades y en perspectiva local, dimensionando el territorio como parte de un universo complejo. Eso queda claro con esta investigación *Educación Artística para el Cultivo de la Paz: una apuesta de articulación entre escuela y territorio*, la cual busca generar conocimiento teórico-práctico acerca de los aportes de la Educación Artística (EA) en el desarrollo y fortalecimiento de la relación escuela territorio para la construcción de culturas de paz. Todo ello a partir de la inmersión de campo en territorios vulnerables, donde a través de la EA se descubren experiencias y prácticas, comportamientos y actitudes que favorecen el cultivo de culturas de paz en los más jóvenes, donde docentes e

instituciones se han propuesto cerrar las brechas a la injusticia social para impedir que niños, niñas, jóvenes y adolescentes sean víctimas de la guerra la violencia en sus múltiples versiones.

El texto está organizado en diferentes apartados. Primero se aborda el planteamiento del problema de investigación, allí se plantean los conflictos que causan las violencias a la educación escolar de las poblaciones más vulnerables, además de manifestar la compleja situación de la educación artística escolar en tanto invisibilizada como área potencial para la construcción de culturas de paz. Aquí se evidencia el vacío de conocimiento sobre el objeto de estudio, en torno al papel de la educación artística como mediación en la relación entre escuela y territorio para el cultivo de la paz en las comunidades en aras de tejer culturas de paz en los territorios. Además, se aborda en este apartado el objetivo general y los objetivos específicos, la justificación y estado del arte de la cuestión. Acerca del estado del arte se hace un rastreo de las publicaciones e investigaciones sobre el impacto de la violencia y el conflicto armado en la escuela, una revisión sobre la manera en que las comunidades han construido territorios de paz a pesar de todas las adversidades. Además, se revisaron las publicaciones sobre educación para la paz, arte y construcción de paz y se cierra con la revisión documental sobre la educación artística para la paz.

Luego se abordan los referentes teórico y conceptuales que enmarcan las grandes categorías de la investigación en torno a la paz, el conflicto armado, el territorio, la escuela como territorio de paz, la educación para la paz, y la educación artística. En este apartado se hace un recorrido por los conceptos de violencia, el segundo se focaliza en el concepto de paz en sus múltiples acepciones para identificar el concepto de paz bajo el cual amparamos esta investigación; entendiendo que la paz es un concepto que cambia de sentido de acuerdo con las culturas y a los tiempos históricos ; en tercer lugar me refiero al enfoque de las capacidades a manera de caja de herramientas para la paz; el cuarto lugar se ocupa de la cultura de paz y la educación para las culturas de paz y su parte normativa. En quinto lugar, se aborda la educación artística y los aportes a la paz en Colombia, se inicia con el abordaje del arte en el contexto nacional y su aporte a la construcción de memorias y verdad, como soporte para denuncias en el marco del conflicto armado. El sexto aspecto desarrollado es el de territorio desde la discusión conceptual del término. Para la comprensión del elemento territorial

en esta investigación se relacionan territorio y territorialidad, la escuela como actor indiscutible entre los dos componentes anteriores y, finalmente la escuela como territorio de paz.

Posteriormente, encontramos la ruta que siguió el proyecto, el cual se aborda desde el diseño cualitativo con un enfoque hermenéutico, que integra un análisis de caso múltiple, con técnicas de observación participante, entrevista semiestructurada y grupo focal, además especifica el modelo analítico de la información.

Encontramos después cuatro secciones dedicadas al análisis de resultados propuestos en los objetivos de investigación. Un primer apartado está dedicado a caracterizar y describir analíticamente las experiencias de EA. Un segundo apartado establece cuales han sido los fundamentos entendidos como el horizonte de sentido que han sustentado estas prácticas, los principios éticos, el lugar de las acciones pedagógicas, el desarrollo de capacidades a través de las experiencias de aprendizaje y enseñanza artística, las cuales desarrollan varias dimensiones del ser humano en formación. El tercer apartado rescata las lecciones aprendidas de las experiencias. El apartado final recoge el nivel aplicativo de la investigación y se condensa en las sugerencias a las políticas públicas tanto en educación para la paz como en la educación artística en perspectiva de territorio. Por último, hallamos los elementos más relevantes que fueron adquiriendo consistencia en las fases de análisis, de esta manera proponer una comprensión global de los aportes de la educación artística para el cultivo de la paz.

La autora

I. Contextualización



En el clima socio político actual en relación con el conflicto armado y el cumplimiento de los puntos enunciados a la firma del Acuerdo de Paz, las víctimas ven con esperanza la cimentación de la paz; esperando que la verdad, la justicia, la memoria y la reparación les permitan reconstruir sus proyectos de vida. A pesar de los ingentes esfuerzos de algunas partes interesadas en superar el conflicto armado como son las organizaciones no gubernamentales, estamentos religiosos, asociaciones y agrupaciones de la sociedad civil, el gobierno nacional no logra consolidar los procesos que garanticen el cumplimiento de los acuerdos firmados en la Habana. El problema para sociedad civil radica en la incertidumbre sobre las formas más adecuadas de asumir este reto, en tanto las condiciones políticas, sociales y culturales que han sumido

al país en conflicto armado y la permanente disputa de bandos por el poder, no han cambiado en esencia.

Por otra parte, también la escuela se encuentra con la dificultad de lidiar con esta compleja realidad, además de asumir los conflictos y las inquietudes propias de la convivencia en el aula. Las tensiones entre conflicto armado y paz se han tramitado históricamente en medio de una cultura violenta arraigada en los aprendizajes que han dejado las pequeñas y grandes guerras, entre ellas las partidistas, las territoriales y las derivadas del narcotráfico; de ello resulta que el problema de la violencia desencadenada por el conflicto armado es un problema de trascendencia social, cultural, comunitaria y afectiva. Niños, niñas, adolescentes (NNA) familias y maestros, han experimentado todo tipo de intimidaciones por cuenta del conflicto armado de las últimas décadas. Particularmente las situaciones de guerra amenazan la vida por la sistemática violación de los Derechos Humanos, coartan la libertad de expresión, alteran los imaginarios de solidaridad y los NNA aprenden a ver al otro como potencial enemigo, reduciendo las capacidades para vivir en comunidad.

Con este telón de fondo, en la revisión de antecedentes se encuentran bastantes indagaciones acerca del conflicto armado, la violencia y el impacto en los territorios y en las escuelas, pero pocas investigaciones sobre experiencias de educación para las culturas de paz. La escuela como institución reside en la base de la sociedad y por ello desempeña un papel fundamental para atender a los desafíos que implica el momento coyuntural luego de la firma de la paz, éstos son: el fortalecimiento de nuevos liderazgos para la construcción de la paz, el afianzamiento de la participación y la cooperación escuela - territorio, el restablecimiento de la confianza, la memoria, la reparación y la justicia que ineludiblemente se encuentran relacionadas con la educación y las pedagogías para la paz.

La violencia es una realidad a la que se resisten las comunidades gracias a la fuerza de la solidaridad y la búsqueda del bien común y valga decirlo, sin mucho apoyo por parte del Estado, teniendo en consecuencia resultados nefastos para la convivencia pacífica dentro de las escuelas. Son tan complejos los retos que supone la construcción de culturas de paz desde la escuela, que éstos no se pueden abordar desde perspectivas tradicionales y monistas; exigen explorar nuevos caminos que contribuyan a comprender las causas y consecuencias de

la violencia en los territorios, conocer los costos sociales, emocionales y políticos del conflicto armado, entender el dolor y el sufrimiento causado a las víctimas, así como desarrollar capacidades en niños niñas y adolescentes (NNA), para comprometerse con la construcción de culturas de paz que trasciendan los muros de la escuela.

Aunque la ley 115 de 1994, *Ley General de Educación ubica la Educación Artística (EA)* como área fundamental y obligatoria, pero en la realidad del currículo escolar su utilidad es desconocida, limitando sus alcances. Es tan poco el valor asignado a la EA, que se deja a discreción de los directivos de las instituciones escolares la convocatoria de las plazas para artes cuando lo consideren necesario. Peor aún, en la formación básica primaria, las artes no existen dentro del currículo, y a lo más que se llega es a las escuetas clases de manualidades o de baile que algún docente tiene a buen juicio proponer como extensión a su planeación de aula regular.

Si bien, aunque la educación artística en Colombia es un área reconocida como fundamental dentro de las políticas educativas y dentro de los currículos escolares, en la realidad no resulta relevante ni en educación básica ni media; esto es evidente por cuanto la asignación de maestros formados dentro de las artes está condicionada a la disponibilidad de espacios, horarios y recursos. Llama la atención, también que de forma paralela a la escasa formación artística en educación básica y media y en las instituciones educativas, en las comunidades se vienen implementado iniciativas de educación artística para la paz, como son los casos de las escuelas de música Batuta, escuelas de cine y de teatro comunitario. Si bien las experiencias de educación artística comunitarias son sumamente valiosas, resultan insuficientes para abrazar a las mayorías de la población infantil y juvenil. Como también resulta escaso el conocimiento sobre los aportes de estas experiencias a la cultura de paz en el territorio.

Abona terreno a este desconocimiento y la falta de visión sobre la trascendencia del arte en la formación escolar y al hecho de no haberse derribado el imaginario que relaciona las artes con las manualidades. A pesar de los avances en las decisiones normativas, se le sigue tomado como asignatura de poca utilidad en la escuela en comparación con las disciplinas “duras”, evidenciándose tal postura en lo poco localizadas que se encuentran las artes dentro de las prácticas escolares y de

enseñanza, quedando relegada dentro de las jerarquías disciplinares al no hallar en su objeto el desarrollo de un conocimiento fácilmente verificable y cuantificable.

Es propósito de esta investigación develar estos aportes fomentando el acercamiento y conocimiento del desarrollo de las potencialidades en los NNA que les ha permitido visibilizarse como semillas para la transformación de las realidades propias y cercanas, y que los ha llevado a valorar su papel en la construcción de la historia presente. A estas dificultades de óptica política, pedagógica, didáctica y epistemológica se suman las dificultades para la obtención de recursos para el área de artes en los colegios públicos con escasas excepciones, siendo una de las áreas con menor destinación presupuestal al ser considerada poco relevante en la formación de los estudiantes. De la misma manera que se desconoce el lugar esencial de la EA en otras dimensiones del desarrollo humano, también se ignoran las prácticas artísticas comunitarias que dan cohesión social y cultural al territorio, desperdiciando una oportunidad valiosa para acercar la escuela a la comunidad y fomentar la creación de culturas de paz.

Por ello con este libro buscamos aportar a las maneras en que podemos suplir en parte las demandas de la sociedad para la construcción de las culturas de paz a través de su cultivo, para transformar culturas de guerra y violencia en culturas de paz, sin desconocer que el conflicto hace parte de la condición humana y es una oportunidad para avanzar en la construcción colectiva de sociedades proclives coexistir bajo un pacto pacífico. Para responder a las demandas que se le hacen a la educación, esperamos comprender de qué manera la formación artística escolar emerge como oportunidad para cultivar desde edades tempranas las semillas generadoras de culturas de paz; en tanto la consecución de una paz estable y duradera implica transformar los modos de ver, pensar y sentir el conflicto armado. En este sentido esperamos desentrañar los modos en que la educación artística facilita el tránsito de culturas violentas a culturas de paz.

Por otra parte, en el recorrido que hemos realizado por los antecedentes y el estado del arte se han identificado pocas iniciativas escolares locales involucran al territorio y/o lo hacen de manera tangencial, olvidando que el puente entre educación, escuela y sociedad emerge en el territorio y es imprescindible en la construcción de culturas de paz. El territorio

es un espacio en el que se consolidan problemáticas conflictivas, en muchos casos violentas, que debe abordar la escuela porque ahí confluyen, de ahí el lugar fundamental de la institución escolar como fuente creadora y dinamizadora de las culturas de paz.

Ahora bien, también ha quedado claro que, si la escuela no ubica en el diseño curricular la inclusión del territorio, el contexto o la comunidad, tampoco se hace desde la educación artística. Este desconocimiento del papel de la educación artística en Colombia relacionado con la educación para la paz en los territorios y su incidencia como un fino hilo tejedor de redes de conocimiento, valores, actitudes y compromisos entre escuela-sociedad. Muchos procesos de construcción de culturas de paz tanto a nivel nacional como internacional han involucrado al territorio y los desarrollos artísticos y culturales presentes como coadyuvantes para restablecer la paz, dignificar a las víctimas, promover resistencia pacífica y crear nuevos espacios de convivencia, sin que se encuentre un verdadero balance de sus avances epistémicos y metodológicos.

No se trata de educar solo para vivir pacíficamente dentro de la institución, sino para abrir puertas y posibilitar que el conocimiento sobre el cultivo de la paz se articule a la vida social, cultural y política que la rodea. Aparte de ver el trasfondo normativo para responder a las necesidades y exigencias del territorio en relación con la construcción de culturas de paz, es deseable conocer cuáles son los enfoques diferenciales, las apuestas didácticas, pedagógicas y epistemológicas que desde la educación artística fomentan el cultivo para las culturas de paz.

La revisión de la literatura sobre el estado del arte acerca de la educación artística nos permitió establecer que, aunque hay experiencias exitosas desde el arte para la construcción de paz, y aunque si se tienen noticias de una gran cantidad de apuestas en este sentido, no existe suficiente sistematización de estas prácticas en el país para extraer las lecciones aprendidas. Menos aún encontramos los aportes de la educación artística en relación con la cultura de paz y el trabajo en la comunidad, que si bien existen experiencias en este sentido suelen ser más de corte comunitario sin involucrar a la escuela. Eso no quita méritos a las artes en la escuela, pero lamentablemente la inexistencia de fuentes investigativas solo nos permite suponer los alcances, métodos, y apuestas que están generando transformaciones significativas en los territorios.

Por tales razones surgen las siguientes preguntas centrales en el marco de esta investigación: ¿Qué tipo de experiencias de Educación Artística en la escuela contribuyen al desarrollo de la educación para la paz territorial? ¿Cuáles son los aprendizajes y aportes de las experiencias en Educación Artística en la relación escuela – territorio para el cultivo de la paz?, ¿Cuáles son los fundamentos y dimensiones de la Educación Artística como mediación entre escuela y territorio de paz?, ¿Qué aportes se pueden establecer para cualificar la política educativa en torno a la educación artística para la paz?

En este sentido se revisan cuatro experiencias y se extraen de ellas las lecciones aprendidas acerca de los enfoques pedagógicos, las didácticas aplicadas y el papel del maestro artista en lo que llamamos el cultivo de la paz. También nos ofrecen las experiencias en EA los fundamentos de una educación para la paz. A partir de estos elementos se espera consolidar conocimientos válidos que sirvan a manera de sugerencia para la revisión e implementación de políticas públicas relacionadas con la educación para la paz y la EA en perspectiva de territorio.

En lo que a mí concierne, inicié actividades como docente de artes plásticas en un colegio público de la localidad 19 Ciudad Bolívar hace trece años. Mi experiencia previa como docente universitaria y como tallerista de artes en comunidades me preparó para trabajar desde el contexto y con las capacidades humanas que provee el mismo. Desde la experiencia laboral he constatado que las localidades marginadas socialmente y deprimidas económicamente en Bogotá soportan un fuerte estigma territorial por las problemáticas sociales que allí tienen asiento y también por los imaginarios de violencia, inseguridad y baja productividad que difunden los medios de comunicación.

Partiendo de esta realidad pude darme cuenta del enorme compromiso y de las dificultades que implica educar para desarrollar subjetividades políticas activas en los estudiantes, formar desde una ética responsable en el trabajo con las comunidades, concientizar a los jóvenes del valor de hacer parte activa de la historia presente, no como un sujeto comprometido solamente con el desarrollo económico del país, sino como un sujeto valioso en el desarrollo social y humano de una sociedad cansada de sufrir la violencia del conflicto armado, una sociedad que espera convertirse en un lugar más digno y justo para las nuevas generaciones menos favorecidas en la escala económica y social del país.

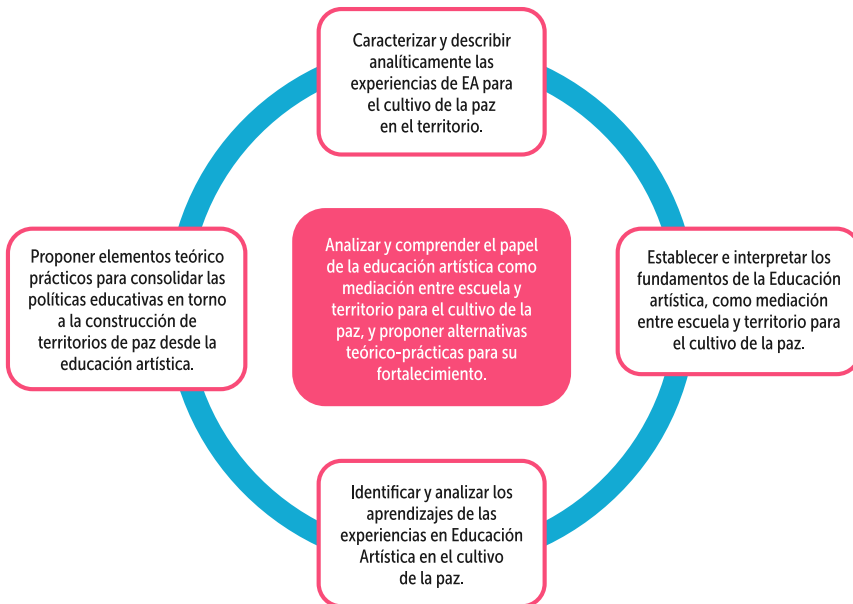
En el horizonte en el que se inscribe este trabajo se indaga por el rol de la Educación Artística en la construcción de culturas de paz, teniendo de fondo la misión de formar semilleros de paz en los territorios. Sin desdeñar los procesos cognitivos que atañen a la educación artística, no se busca responder a una necesidad de mejorar estándares de calidad en la escuela, queremos hacer visibles las maneras de mejorar los estándares de vida en nuestros jóvenes ciudadanos, con miras a ampliar la perspectiva del sujeto ciudadano y su responsabilidad en la construcción de un proyecto de nación más incluyente, más compasivo, más solidario y más consciente de que la construcción de la vida propia depende de la defensa de la vida y de la integridad de la vida de los otros.

Indagar el lugar de la EA en el cultivo de una paz que esté presente tanto en la escuela como en el territorio conlleva transitar por otros lugares de enunciación para la EA, busca la valoración del sujeto joven como sujeto protagonista de su historia y por lo tanto constructor de la historia de los otros en el territorio. Desde esta apuesta investigativa, se propuso aportar a la construcción de conocimiento para ampliar el horizonte de sentido de la educación para la paz, integrando una dimensión, que hoy día se reconoce como central para su desarrollo como es la educación artística. Así, la investigación se propuso para aportar conocimiento en cuanto a la manera en que la educación artística en perspectiva de territorio puede contribuir a la superación de problemáticas derivadas de la violencia directa, cultural, estructural enmascaradas por el conflicto armado.

De esta manera, los conocimientos aportados por esta investigación resultan útiles para la construcción de culturas de paz. En este sentido, la paz no es solamente ausencia de guerras, conlleva en su construcción el aporte de los valores morales, la creación de nuevas rutas para tramitar los conflictos requiere del aporte de las miradas éticas y estéticas a las poblaciones y a los territorios. Develar estos aportes desde las experiencias en educación artística con perspectiva de territorio permitirá abonar el terreno para la construcción de culturas de paz, para la educación para la paz y para el mejoramiento de la calidad de la educación artística. Además, rescata el papel protagónico de la escuela como institución de base para la construcción de la paz en el territorio, el papel del docente como paciente labriego en el cultivo de la paz y el lugar de la educación como dispositivo para la formación de NNA protagonistas de su propia historia.

Finalmente, esta tesis aporta conocimientos a la Línea de Investigación Políticas públicas, calidad de la educación y territorio con relación a la 1) Pertinencia, efectividad y calidad de los sistemas educativos en relación con el sentido social de la educación; 2) Educación, desarrollo y territorio y 3) Paz y reconciliación para el desarrollo territorial. Teniendo en cuenta este marco se prevé generar aportes a las políticas públicas relacionadas con la educación a partir de procesos de investigación e impacto social y reconocer el territorio como espacio de conformación y construcción social que debe ser explicitado y potenciado desde el ámbito educativo.

¿Qué queremos lograr?



II. Un Estado del arte



La relación que se teje entre educación para la paz, educación artística y territorio hace necesario reconocer los lugares por los que ha transitado la reflexión sobre estos temas tanto a nivel nacional como internacional y, de esta manera poder determinar cuáles han sido las conexiones que se han erigido entre estos campos y, de esta manera, poder visualizarlos como ámbitos de aplicación en los centros educativos de educación básica primaria, básica secundaria y media en nuestro país. Del mismo modo, es fundamental el reconocimiento de las tendencias en las que se mueve la relación entre arte y territorio como elemento tejedor y reparador de relaciones donde la violencia derivada del conflicto armado ha debilitado las estructuras sociales y las dinámicas comunitarias, y desde esta perspectiva, potenciar la formación artística en las escuelas.

Respecto a los vínculos entre arte y educación se encuentran mayoritariamente en formación de pregrado y se expresan como

Licenciaturas en Educación Artística, licenciaturas en educación básica con énfasis en Educación Artística y Licenciaturas enfocadas a la enseñanza de artes y ramas del arte específicas. También se rastrearon los programas de pregrado y posgrado que responden al decreto 1038 que obliga a todas las universidades a adoptar en sus planes de estudio la Cátedra para la Paz amparada en la Ley 1732 de 2015, para fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica. Sin embargo, pocas son las que ofertan esta asignatura.

Las principales fuentes se ubicaron en Repositorios de Universidades, buscadores internacionales como Scielo, Redalyc, Latindex, Scopus y Dialnet, las palabras claves para la búsqueda fueron escuela y territorio de paz, educación artística y paz, arte para la paz y construcción de paz en la escuela, en los cuales se evidenciaron redes conceptuales, epistemológicas y de carácter práctico entre ellos. La revisión de antecedentes propone realizar un recorrido por la educación para la paz y establece el lugar de la EA allí, con el objeto de precisar la pregunta de investigación y sus alcances en el actual contexto colombiano. Se inicia con una mirada a la violencia social, el conflicto armado colombiano y su impacto en la escuela; posteriormente se identifica el sistema normativo y las políticas educativas en cuanto a la educación para la paz y los retos que entraña tal educación en el posconflicto. A continuación, se aborda el conocimiento construido en cuanto a la evolución de la construcción de culturas de paz. Se finaliza este apartado con la evolución de la educación artística como mediación para la construcción de culturas de paz.

Los conceptos en los que se basaron las pesquisas fueron, conflicto armado y escuela, educación artística y construcción de paz en los territorios. Se rastrearon 272 títulos que corresponden a libros, artículos de investigación y tesis de pregrado y posgrado. La diversidad en la temática de las publicaciones permitió una clasificación que evidencia los temas más relevantes. Los grandes descriptores se relacionan agruparon en cinco temáticas de abordaje: 1) Violencia escolar, conflicto armado y escuela, 2) Territorios de paz y paz territorial, 3) Educación para la paz, 4) Arte y construcción de paz, 5) Educación artística para la paz.

Las categorías de territorio, educación para la paz y educación artística para la paz. En cada caso, los resultados se clasificaron de acuerdo con las temáticas más importantes que incluyen investigaciones sobre

las relaciones de las categorías con temáticas diversas; las prácticas y las experiencias a nivel nacional e internacional, documentos legales, propuestas curriculares ente otros.

Publicaciones sobre violencia escolar, conflicto armado y escuela¹

La escuela se asume como espacio de socialización, formación de sujetos sociales, productivos y políticos, reproductora y transformadora de la cultura; su papel en la sociedad ha sido influenciado por las dinámicas que, en cada época y contexto, determinan el papel que debe cumplir para la convivencia, la participación, la ciencia, la economía, el territorio y el desarrollo. Reconocer en ella opciones de cambio social, oportunidades para transformar la educación y dar vida a culturas de paz, resulta ineludible cuando las exploraciones académicas que analizan las violencias en la escuela colombiana, y coinciden en que tales violencias tienen profundas raíces estructurales, y culturales manifiestas en distintas formas de violencia directa y simbólica, (Castro & Ardila, 2003), (Chaux, y otros, 2008), (Cifuentes Patiño, 2015), (Cruz , 2008), (Forero-Londoño, 2011), (Lizarralde, 2013), (Estevez, 2006).

Las manifestaciones de violencia social tienen lugar dentro del marco espacio-tiempo-cultura y sociedad, creando imaginarios para la acción colectiva e individual. A esta característica de violencia generalizada Franco la llama generalización espacial, temporal y relacional de la violencia (Franco-Agudelo, 2003). La violencia escolar no es el resultado exclusivo de las dinámicas al interior de las escuelas, inciden en ella la violencia expansiva del mundo occidental inclinado a resolver conflictos por la vía más rápida y efectiva: el maltrato, la extorsión, el abuso, la intimidación, la explotación y la guerra. Estas violencias del mundo contemporáneo llegan a la escuela para reproducir modelos generados en las acciones directas, culturales o simbólicas y deterioran las relaciones interpersonales en todos los contextos, no solo en la escuela. Además, el sistema capitalista productor del consumo mundial, forjador de desempleo, pobreza, éxodos y masificación urbana, hace compleja la situación económica y social de los niños, niñas y adolescentes (NNA) en condiciones desfavorables. Por ello, las investigaciones sobre

1 Para ver el compendio de publicaciones relacionadas con el estado de la cuestión remitirse al Apéndice B: Publicaciones sobre el estado del arte.

violencia escolar sugieren, conocer el problema al interior de los centros educativos y abordarlo desde los contextos de convivencia social donde se incluyan en la acción educadora los aspectos volitivos y afectivos, (Lodeiro, 2001), (García & Madriaza, 2005), (Valdivieso, 2009), (Grupo Si(e)te Educación, 2010) (Arias L. , 2009).

Por otra parte, la violencia escolar va de la mano con la exclusión social. Según la investigación *Salud de la Adolescencia en Colombia*, realizado en la Universidad Javeriana por Alba (2010), los adolescentes socialmente excluidos están más expuestos a la violencia en el orden social e institucional y a la expulsión social. El desplazamiento, el conflicto armado y la falta de oportunidades condicionan identidades juveniles. Del total de población desplazada en Colombia, el 21,8 % corresponde a los preadolescentes: el 12,78% entre los 10 y los 14 años, y el 9,05% entre los adolescentes entre 15 y 19 años, mayormente provenientes de zonas rurales y ubicándose en zonas marginales dentro de las ciudades de arribo. Los NNA dejan evidenciar el deterioro en la calidad de vida por cuenta del desplazamiento de sus territorios de origen, el tener que enfrentar otras fuentes de economía diferentes a las usadas en los territorios abandonados, estrés psicológico postraumático y los duelos no elaborados entre otros, generando a su vez conflictos interpersonales e intergeneracionales (Alba, 2010).

También, en *La violencia simbólica, instrumental y directa en el sistema educativo y en los centros escolares*, señala cómo de alguna manera los problemas escolares también se generan por la violencia estructural del Estado hacia la escuela, cuando se toman decisiones que afectan la calidad: con la ampliación de oferta educativa sin disponer de aulas, maestros o espacios para el desarrollo óptimo, cuando los maestros son vulnerados en sus derechos; peor aún, cuando es el mismo Estado quien ejerce indirectamente violencia política en la escuela, al no garantizar la protección de los estudiantes, (Lodeiro, 2001), (Romero, 2013).

En este sentido, el Estado genera políticas homogéneas y descontextualizadas, obviando características particulares de las escuelas. En *Las escuelas de barrios marginados: centros para el cambio* (Ferreira, 2006), señala que, no todas las escuelas están en condiciones de cumplir de la misma forma, los objetivos y directrices educativas y pedagógicas elaboradas por la Administración Pública.

De esta manera encontramos que el problema de la violencia escolar no nace exclusivamente en el aula. No desconocemos que la institución educativa como tal, en alguna medida es generadora de esa violencia: los currículos ocultos ahora se hacen evidentes, el ejercicio del poder mal enfocado dentro del aula genera conflicto, las diferencias entre generaciones, etc. Sin embargo, como veremos más adelante, la escuela es la gran receptora de las múltiples violencias manifiestas fuera de ella, los conflictos culturales, sociales, políticos y simbólicos son evidentes en el territorio, la escuela hace parte de este, por lo tanto, creemos que situar las salidas a las violencias de la escuela exclusivamente en ella, deja de lado el contexto amplio que las genera (Castro & Perez, 2016).

En cuanto a la revisión documental acerca del conflicto armado y su relación con la escuela, los temas tratados principalmente tienen que ver con: procesos de reconstrucción de memoria privilegiando las estructuras narrativas; la contribución de las ciencias sociales en la enseñanza de la historia del conflicto; construcción de subjetividad, subjetividad política de los adolescentes; atención psicosocial a los niños niñas y jóvenes como víctimas, y la creación de políticas de emergencia para atender a las poblaciones más visiblemente afectadas (Springer, 2012), (Lizarralde, 2012), (Alvarado, y otros, 2012), (Agudelo, 2014), (Alape, 1995), (Ardila, 1998), (Cruz, 2008).

La correspondencia entre desigualdad y violencia en Colombia afecta profundamente la convivencia escolar, pues los sectores más desfavorecidos en la escala social son los que mayormente sufren las consecuencias del conflicto armado. De los 3 millones de desplazados al año 2008 una tercera parte la conformaban personas menores de 18 años, de ellos el 85% estaba escolarizado, pero por efecto del desplazamiento no continuó estudiando. Más de 10.000 niños han formado parte de grupos ilegales en Colombia, donde la pobreza aqueja a más de 6 millones de niños y aproximadamente un millón vive en la indigencia (Quintero, 2008).

En la investigación *Conflicto armado, escuela, derechos y Derecho Internacional Humanitario en Colombia* (Romero, 2013), identifica a Colombia como uno de los países donde mayormente el espacio escolar sufre atentados y ataques a infraestructuras, minado de zonas adyacentes al área escolar, presencia de actores armados, uso de las escuelas como medio de propaganda para la difusión de mensajes al bando contrario y

para presionar y disciplinar a las comunidades. Este panorama, vincula el efecto que tiene en la escuela la violencia social y el conflicto armado. En los territorios tanto rurales como urbanos, los NNA suelen ser testigos y víctimas de los ataques contra la población civil, asesinatos y masacres entre otros, perpetrados contra ellos, sus familias y sus comunidades, con clara violación del DIH. Hasta 2008, aproximadamente 100 escuelas habían sido involucradas en el conflicto armado.

En consecuencia, la desterritorialización, la fragmentación en los constructos de identidad y en los tejidos vinculantes de las comunidades, engendran desconfianza, miedo y conlleva actitudes de individualismo exacerbado, más aún cuando se ignoran los procesos organizativos de las comunidades (Lizarralde, 2013). Uno de los mayores perjuicios que produce el conflicto armado y la violencia para la escuela se relaciona con la afectación al derecho de la educación por cuenta del reclutamiento forzoso de niños y jóvenes, vulnerando su integridad física y emocional; además de las amenazas a docentes que no solo les priva del derecho al trabajo y amenazan la libertad de expresión, la libertad de cátedra y la vida misma (Cortés, Pérez, & Guerra, 2016). Utilizar las escuelas, como sitio de operaciones y entrenamiento y no contar con la debida protección del Estado no solo vulnera el derecho a la educación de los NNA, sino que los hace víctimas del abandono gubernamental; adicionalmente, la sociedad discrimina y margina a las víctimas, e incluso las condiciones materiales y simbólicas de las familias agudizan la vulnerabilidad frente al conflicto armado, e impulsan nuevas formas de violencia dentro del contexto escolar (Romero, 2013), (Alvarado, Patiño, & Loaiza, 2012), (Alvarado, y otros, 2012), (Springer, 2012), (Cifuentes Patiño, 2015).

En incontables ocasiones son los mismos NNA quienes voluntariamente llegan a las filas por cuenta de la incertidumbre hacia el futuro, ser fácil presa del engaño, por el desconocimiento de la real implicación que supone hacerse a las armas, por crearse falsas expectativas de ostentación de poder a través de las armas y por la oportunidad de hacer justicia por cuenta propia por afrentas cometidas en contra de sus familiares, o incluso se toma como opción laboral entre otras (Castro & Ardila, 2003), (Cruz , 2008), (Springer, 2012). También en la tesis *Desplazarse en silencio. Retos de la igualdad y la inclusión educativa de niños víctimas del desplazamiento forzado en Colombia* (Vega E. , 2017) se aborda el silencio en el sistema educativo de niños víctimas

del desplazamiento forzado en Colombia, siendo uno de los países con mayor desplazamiento interno en el mundo. La investigación centra su atención en los niños víctimas del desplazamiento forzado, y en el contexto educativo, se analiza la escolarización de esta población en los colegios urbanos, lo cual genera la emergencia de realidades educativas atravesadas por una gran heterogeneidad y diversidad social y cultural que chocan con el principio de igualdad educativa. En este sentido la tesis interpela por el principio de la educación para todos. ¿Es posible tratar a todos los niños con igualdad? ¿Tienen las mismas necesidades educativas niños desplazados que los que no lo son?

Otro tema relevante para la escuela en medio del conflicto armado es la construcción de subjetividad política de los NNA. *En Las escuelas como territorios de paz, construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*, se señala que a partir de las configuraciones de subjetividades políticas alternativas basadas en las potencialidades de los niños, niñas y sus familias es posible participar en la construcción de una cultura de paz. Para ello, el despliegue de la singularidad subjetiva se abre paso desde la experiencia personal y con los otros, en el surgimiento de interacciones ricas y complejas, donde la expansión de la autonomía, la reflexividad y la conciencia histórica requieren la transformación del poder que usualmente es asimétrico en las relaciones entre adultos y niños y niñas. No basta un discurso desde la norma y los derechos, es necesario reconocer a los NNA como sujetos sociales, históricos y con capacidad para pensarse críticamente en sentido histórico, en su manera de reflexionar y en consecuencia en las formas de actuar (Alvarado, y otros, 2012).

Publicaciones sobre territorios de paz y paz territorial

En la coyuntura de los diálogos de paz en La Habana uno de los aspectos a tratar ha sido la perspectiva del territorio, frente a ello “El Gobierno Nacional, a través de la Oficina para el Alto Comisionado para la Paz, ha promovido el concepto de paz territorial indicando que *“en el centro de su visión de paz hay una preocupación por el territorio y una preocupación por los derechos”*² (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016). A pesar de estas declaraciones se evidencian en el discurso dos versiones que están en disputa sobre el territorio:

2 Jaramillo, Sergio. Alto Comisionado para la Paz. La Paz Territorial, Conferencia en la Universidad de Harvard, 13 de marzo de 2014.

“Por una parte, se habla de un modelo extractivo y depredador, que hace juego a la cultura del dinero fácil y corresponde a una idea de progreso económico que se confunde con el enriquecimiento de unos pocos. Por otro lado, está un modelo representado en las culturas ancestrales basado en la relación armónica entre las comunidades humanas y la naturaleza. Este modelo propio de las organizaciones étnico territoriales (indígenas, campesinas, afrodescendientes pero que también comparten algunas organizaciones sociales y ambientales) que es necesario reparar y reconstruir, sustenta las exigencias de autonomía y el derecho a decidir sobre sus planes y proyectos de vida y desarrollo (Redprodepaz, Ruta Pacífica de las Mujeres, Red de Iniciativas y Comunidades de Paz desde la Base, Corporación Pensamiento y Acción Social, 2014), (Ríos & Gago, 2018).

Se establecen así, como prioritarias la reconstrucción de los territorios desde la modalidad de participación, que lleve a la recuperación de la confianza en el buen vivir dentro de lo cotidiano, así como en la sociedad y el estado. Sin embargo, el conocimiento de la complejidad territorial y su relación con las políticas sectoriales es escaso por lo que, en el marco de la guerra los intentos de regulación de las dinámicas territoriales resultan precarios; aun así, se espera que el desarrollo de las políticas y las dinámicas territoriales que contribuyan a construir un proyecto consolidado de nación (Montañez, 2016).

Ya en 2014, teniendo como telón de fondo los Diálogos de Paz, se convocó un diálogo social en 12 regiones de Colombia para concebir la Paz Territorial como proceso democrático por el cual los actores y organizaciones con asiento y presencia en los diferentes territorios logran articular sus intereses, expectativas y agendas alrededor de una visión compartida de futuro, como fruto del diálogo útil y respetuoso del territorio consigo mismo, la nación y la comunidad. Proceso constructor de nuevos pactos sociales, políticos, ambientales y económicos, que permitan ordenar el territorio y refundar las relaciones con el respeto y la protección de los Derechos Humanos” (Redprodepaz, Ruta Pacífica de las Mujeres, Red de Iniciativas y Comunidades de Paz desde la Base, Corporación Pensamiento y Acción Social, 2014, pág. 7). Por lo anteriormente explicitado el estado colombiano propone los planes de Desarrollo Territorial contemplados en el Plan nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país: paz, equidad y educación”, los cuales se visibilizan en ese

momento como instrumentos de construcción de paz (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016).

Pero si bien, la participación es un proceso que se debe construir en los centros escolares de formación básica y superior, en las comunidades, particularmente aquellas más afectadas por la violencia del conflicto armado, la interlocución se ha venido dando en forma de resistencia pacífica mucho antes de las negociaciones de paz, por ejemplo a través de las acciones colectivas que llevan al empoderamiento pacifista como las de la Ruta Pacífica de Mujeres (Ruta Pacífica de Mujeres, 2017); las del *Concejo Nacional Indígena del Cauca CRIC*, las del *Concejo Comunitario Mayor de la Acacia COCOMACIA*; las de la *Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare ATCC*, y la *Asamblea Popular Constituyente de Micoahumado*; la experiencia de la *Asociación Colombiana de Familiares de la Fuerza pública ASFAMIPAZ*; *Colombianos y Colombianas por la paz*; desde la iglesia católica tenemos la experiencia de la Diócesis de Quibdó, Diócesis de Tibú, Socorro, San Gil, Vélez y Magangué; y de la Iglesia Menonita (Hernández Delgado , 2012), (Bernardelli, 2014).

Estas nuevas formas de actuar en los territorios desde los empoderamientos pacifistas se convierten en territorialidades alternativas que no se limitan a los grupos étnicos, como es el caso de las *Comunidades de Paz de Apartadó Antioquia* (Courtheyn, 2019). Una experiencia paradigmática de comunidad indígena la encontramos en la *Comunidad Nasa de Toribío* (Cauca, Colombia), quienes han configurado modelos mentales de reconciliación pese a haber recibido retroalimentaciones violentas del entorno a raíz del conflicto armado en Colombia , la estrategia fundamental es la resistencia pacífica como la creación de *Sitios de Asamblea Permanente (SAP)*, el *Plan de Vida Comunitario y la Guardia Indígena*, lo que ha contribuido a generar soluciones exitosas en la búsqueda de la reconciliación y de la paz en los territorios indígenas (Acosta , y otros, 2018).

Dentro de las experiencias internacionales encontramos la del *Pueblo Awajún de Cajamarca – Perú* (Sanca, 2017), donde la resistencia popular lucha en contra del modelo económico extractivista que ha generado graves impactos en el medioambiente, en el bienestar de las poblaciones locales y la seguridad de sus territorios. Otra investigación en esta misma senda *Oriente Próximo Derecho y esperanza de paz* (Martínez A. , 2015), esta tesis nos aproxima a las realidades violentas en Oriente

Próximo y la implicación de organismos internacionales en el conflicto interno Estados Unidos y potencias como Rusia, Inglaterra o Francia u organizaciones de ámbito internacional como la Organización de las Naciones Unidas, la Liga Árabe o el Consejo Musulmán, entre otros, tienen mucho que aportar desde el exterior; el carácter geográfico y político, los múltiples sistemas de pensamiento no permiten la mirada desde una sola identidad que necesariamente debe comprenderse para entender las distintas fases de los conflictos y tratar de obtener soluciones y prever futuros indicadores para alcanzar la paz.

Es claro que los aprendizajes sobre el territorio en construcción de paz visibilizan la necesidad de fortalecer procesos de autodeterminación y resistencia de las poblaciones, y dar salida a la pregunta por los modelos económicos y su impacto territorial. Se entiende aquí el territorio como un entramado de dinámicas y relaciones cotidianas y autónomas que se expresan en la diversidad de experiencias de organización y movilización social. (OIM, USAID, Fundación Escuelas de Paz, 2016). *El trabajo de los Laboratorios de Paz* se lleva a cabo en comunidades campesinas de Cauca, Nariño, Magdalena Medio y Oriente Antioqueño; son microespacios de experimentación acción en términos políticos, sociales y económicos, su aporte es de naturaleza simbólica y social, puestos en marcha por las comunidades han sido apropiados por las poblaciones a nivel local y comunitario, de esta manera demuestran que hay otros niveles y caminos para la resolución de conflictos.

También hay experiencias de construcción de paz en el territorio desde la educación para la resistencia donde importa resistir sin abandonar el territorio. En *“Prácticas de resistencia en escenarios de emergencia social: comunidad Nasa, Toribío-Cauca”*, se identificó el papel de la escuela en las prácticas de resistencia generadas por la comunidad Nasa, de Toribío Cauca, frente a las relaciones de poder que se producen en escenarios de emergencia social (Hernández, Cetina, & García, 2016). El sentido de la resistencia para el pueblo nasa consiste especialmente en el desarrollo del trabajo comunitario, dentro del cual se tejen redes de autoprotección, en el cual se educa para la resistencia, una educación no basada en un currículo establecido, sino en el reconocimiento de los saberes propios.

En *El caso del Movimiento Juvenil Álvaro Ulcué* (Alvarado, Patiño, & Loaiza, 2012), la comunidad es vista como proyecto para evitar que los

jóvenes y adolescentes abandonen el territorio o terminen vinculados a grupos armados de la región. En ambos casos la defensa del territorio es imperante mediante la permanencia en el mismo, generando medidas de autoprotección: acciones comunitarias para acompañarse en medio de los hostigamientos, reacciones inmediatas cuando se amenaza la vida, planes comunitarios para salvaguardar la integridad de todos los miembros especialmente los más jóvenes; búsqueda de apoyo en agentes externos o redes internacionales para mostrar la situación de guerra en el territorio y buscar paz, perdón y reconciliación. Se trata de resistir a partir de la educación propia (Hernández, Cetina, & García, 2016).

Otra experiencia de trabajo con las comunidades para la conservación de la población joven en los territorios se evidencia en la experiencia *Jóvenes Agricultores del Valle del Cauca (JAV)* desarrollado por el Comité Departamental de Cafeteros del Valle, en asocio con *La Cooperativa de Centrales Agrarias del Valle del Cauca (CENCOA)* y documentada por Luis Fernando Barón en el texto *Tierras y territorios en conflicto* (Barón, 2009). El programa nace en medio de la crisis de café a mediados de los años 90 y surge en respuesta a dos problemas identificados por el gremio cafetero: el bajo relevo generacional y la migración de los jóvenes campesinos hacia la ciudad, los cuales se han generado durante décadas por los conflictos por la tierra en el Valle del Cauca, el desarrollo de la violencia, el conflicto armado desde los años treinta y el reclutamiento forzado en la región.

Puede observarse que los programas que incluyen el componente social y afectivo entre las comunidades y el territorio han servido a los jóvenes para evitar integrarse a los grupos armados e incluso para abandonarlos, disminución de agresiones por cuenta de los grupos armados y el fortalecimiento del liderazgo campesino (Barón, 2009). También lo enuncia (Peña L., 2019)), desde los conceptos-prácticas de las organizaciones sociales, la paz es un proceso político que consiste en (re)apropiar un espacio geográfico para realizar un proyecto económico-cultural de vida digna, ecológicamente sustentable y de protección de la vida individual y de la comunidad frente a las violencias y la guerra. La búsqueda de la paz territorial implica que ese espacio de vida apropiado material y simbólicamente vuelva a cumplir -o cumpla por fin- las funciones colectivas que ha perdido por el conflicto armado.

El texto *Educación para la paz, necesidad de un cambio epistemológico* señala que la garantía de una educación para la paz exitosa y duradera depende

no solo de la escuela sino de las redes de apoyo que encuentran los chicos fuera de ella, de ahí la necesidad de que la escuela abra las puertas a otras organizaciones para intervenir en el proceso: centros de salud o centros culturales con enfoque humanista. Una de las cosas que se observa en estos procesos es el lenguaje pobre, y muy técnico con que se habla a los estudiantes sin mayores repercusiones. Se requiere de profesionales expertos en el abordaje o que por lo menos tengan claro el sentido humanista de la paz (Fernández-Herrería & López-López , 2014).

En la investigación *Buscando pistas para prevenir violencia urbana en Colombia* (Chaux E. , 1999), sostiene que los NNA son capaces de pensar en maneras constructivas de manejar los conflictos, pero hay una distancia importante entre pensamiento y acción. Esto podría deberse a que ellos proyectan una imagen que no corresponde necesariamente a la realidad, es decir, la información obtenida acerca de comportamientos de cara a la violencia, a partir de relatos de hechos recientes, es más fiable que la obtenida de situaciones hipotéticas. Los resultados muestran que la agresión y en particular la agresión física, son maneras comunes mediante las cuales los NNA que viven en ambientes urbanos violentos enfrentan los conflictos. La rabia es una de las emociones que se presenta frecuentemente en los conflictos y no se maneja de manera constructiva, lo que lleva fácilmente a la agresión. Los terceros podrían ser actores importantes en la mediación de conflictos, interviniendo de manera positiva o no interviniendo de maneras que legitimen la agresión y la violencia. Es fundamental que los programas educativos se enfoquen en factores que faciliten la puesta en práctica de estrategias constructivas en situaciones conflictivas. El estudio identificó tres factores: las emociones, el papel que juegan los terceros y la falta de entrenamiento y práctica en el proceso de aprendizaje.

Publicaciones sobre educación para la paz

Investigaciones internacionales

La formación escolar para la consecución de la paz tiene su génesis en la Primera Guerra Mundial. El movimiento Escuela Nueva encontraba necesario buscar la mediación entre países para superar conflictos y tensiones; proponía valorar al ser humano de manera integral y promover políticas y principios para eliminar dentro de los sistemas educativos europeos los elementos que permitieron el surgimiento de

la guerra. Después de la Segunda Guerra Mundial con el nacimiento de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) los países mostraban la voluntad de evitar nuevas guerras; con la declaración de los Derechos Humanos y la creación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la educación para la paz se enfoca en educación internacional y educación en Derechos Humanos (Jares, 1991), (Gómez Arévalo, 2015), (Romero L. , 2012).

Después de las dos guerras mundiales del siglo XX la investigación por la paz nace como disciplina científica en los años 60 del siglo pasado cuando se perfilan las ideas de Johan Galtung (1985, 1989) sobre violencia estructural, y el legado de Freire (1967, 1970, 1979) que antepone al desarrollo de los pueblos la superación de las desigualdades sociales. La herencia de Gandhi basada en la desobediencia a las estructuras injustas, el desarrollo de la autonomía y las acciones no violentas vienen a enriquecer la educación para la paz, generando pronto transformaciones prácticas en diversos contextos. Hacia el final de los años 90 la perspectiva se amplía a la educación intercultural aprovechando las herramientas tecnológicas y los múltiples ambientes de las situaciones de conflicto y violencia (Cruz , 2008), (Lederach J. , 2007).

Por otra parte, la Educación para la paz ha tenido en su evolución histórica varios sentidos relacionados con los conceptos de conflicto-violencia y paz, y con temas correlacionados como Educación para la comprensión entre países, para los Derechos Humanos, para el desarme, Educación multicultural, Educación para el desarrollo, para el conflicto y la desobediencia, Educación en valores y en resolución alternativa de conflictos. Frente a la educación para la paz y la resolución de conflictos los intereses investigativos pasan por el aprendizaje cooperativo en habilidades sociales (López, 2009).

Además, los cambios sociales que se han producido en el conjunto de la sociedad mundial se plantean los siguientes retos educativos para el futuro: relacionar el conflicto, violencia y convivencia tanto para el sistema escolar como para el sistema social; articular la comprensión de la exclusión social y neoliberalismo; integrar el análisis de la inmigración y diversidad y, poner en el centro la ciudadanía democrática y Derechos Humanos (Nuñez, 2013). Los derechos humanos en la educación para la paz se tienen por elementos de cohesión social (Arrázola, 2016); como un elemento favorecedor de la convivencia escolar (López M. ,

2011); (Pérez F. , 2017); como competencia social y ciudadana (Murcia, 2015). Desde Argentina la tesis *El curriculum de historia contemporánea en Argentina. Propuesta de innovación desde la perspectiva de educación para la paz* (Bazán, 2003) explora las etapas de concreción curricular en el marco de la Educación Polimodal en Argentina, e indaga en las posibilidades de innovación curricular desde la perspectiva de la Investigación para la Paz a fin de delinear una propuesta de Enseñanza de Historia Contemporánea para el desarrollo de un currículo alternativo.

La educación para la paz parece ser un tema dominado por las Ciencias Sociales, sin embargo, encontramos desde otras disciplinas interés en esta relación. En *Educação para a Paz em Ciências Naturais do 3 Ciclo do Ensino Básico em Portugal hay un aliciente por saber cuáles pueden ser las aportaciones de la enseñanza de las ciencias naturales en la Educación para la Paz* (Almeida, 2008). También hay contribuciones desde la filosofía en perspectiva amplia y multicultural y considerando bases ontológicas, científicas, psicológicas, antropológicas, religiosas, éticas y políticas: *Bases filosóficas de una educación para la paz* (Cano, 2002); *La ética del cuidado como educación para la paz* (Comins, 2003). En educación para la paz desde una filosofía para la paz propone un enfoque de Educación para la Paz Reconstructivo-Empoderador (REM) (Herrero, 2012) capaz de reconstruir las competencias humanas para hacer las paces desde nuestras experiencias personales y cotidianidad, basado en la Filosofía para hacer las paces de Martínez Guzmán (2001; 2005; 2009), la cual radica en el cambio de la actitud objetiva a la intersubjetiva; y se interpreta desde el paradigma dialógico-participativo (Martín Gordillo, 2010).

También la legislación internacional se ha pronunciado acerca de los fundamentos de la educación para la paz, por ejemplo, desde *La Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra* (1994), se produce el documento *La educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*, el mismo resalta que, esta educación consiste en fomentar la libertad, asumir los retos que implica, preparar a los ciudadanos para el manejo de situaciones difíciles e inciertas y para el ejercicio de las libertades individuales, estar en capacidad de trabajar con otros en la resolución de problemas y trabajar por una comunidad, justa pacífica y democrática. En Montreal (1993) se presenta el *Plan de Acción Mundial de Educación para los Derechos Humanos y la*

Democracia. En Viena (1993), se aprueba la *Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos*. Consecutivamente, diversos autores en España, teniendo como referente de intervención la psicología social, señalan la posibilidad de la solución adecuada de conflictos cuando el medio social ofrece una estructura participativa, democrática y cooperativa, es decir generador de confianza, colaboración y apoyo mutuo (Blaya , Debarbieux, Del Rey, & Ortega Ruíz, 2006), (IFM-SEI. , 2015), (Pérez C. , 2003). El trabajo desde España de Anna Bastida (1994), *Desaprender la guerra*, muestra otra perspectiva y hace una lectura crítica sobre la Educación para la Paz, observando la complejidad de las causas de la guerra, pues las soluciones frecuentemente se avizoran sobre el presupuesto de las buenas intenciones desestimando la influencia de la violencia estructural como la injusticia social y la pobreza. Desde este punto de vista se encuentran investigaciones y artículos de investigación que ahondan en la necesidad de formar para la paz en culturas donde la guerra ha estado presente en la vida de poblaciones enteras durante muchas décadas, como es el caso de los territorios de Palestina (Trahtemberg, 1996), *La educación para la paz en situaciones de conflicto armado, construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los territorios palestinos ocupado en Pakistán* (Ospina, 2015): *How peace education motivates youth peacebuilding: Examples from Pakistan*.

De igual manera, se visualizan proyectos que trabajan en la misma senda, así, encontramos experiencias en la Unión Europea para el mejoramiento de prácticas educativas en perspectiva territorial y comunitaria. Destacamos las de la UNESCO, *Asociación Internacional de Ciudades Educadoras*, los *Projet Éducatif Local* franceses o *Education Action Zones* en el Reino Unido (Longás & Cívís, 2008). Estas iniciativas buscan respuestas a los retos educativos actuales, a través del enfoque socio educativo emprenden nuevos modos de intervención-acción pedagógica capaces de redistribuir la responsabilidad entre los diferentes actores (Longás & Cívís, 2008). El modelo teórico que orienta estas prácticas tiende a consolidar la acción socioeducativa centrada en el territorio con intenciones de favorecer el desarrollo comunitario; se destacan en ellas cinco principios axiológicos: Ampliación del foco de lo educativo hacia lo socioeducativo, asunción de la complejidad como paradigma, impulso de la corresponsabilidad, además, sitúa al ciudadano en el centro de la acción socioeducativa, y cuenta con el territorio como referente principal.

El enfoque socioeducativo también llamado acción-función comunitaria, perfila el desarrollo social educativo de los ciudadanos con énfasis en la relación familia-escuela-sociedad, evitando una relación basada en la delegación y reclamación de responsabilidades. Al promover el desarrollo socioeducativo de los ciudadanos, no se está pretendiendo como fin último mejorar la escuela, ni los diferentes servicios públicos o privados, sino, mejorar la educación y el desarrollo comunitario, pues los destinatarios no son los alumnos sino los ciudadanos, entendiendo que el verdadero desarrollo parte de las personas, y se manifiesta en lo múltiple, lo heterogéneo y lo diverso (Longás & Civís, 2008). Otras investigaciones que ahondan en este aspecto de la educación para la paz se encuentran en (Funes, 2018), (Solano, 2010) y (Pinto, 2014).

El *Proyecto Educativo Andaluz*, abarca la educación básica y la secundaria en contextos formales e informales. El Proyecto está contenido dentro del *Plan Andaluz de educación y Cultura de Paz*. El plan hace del lenguaje de la paz el elemento fundamental del cual se desprenden los demás componentes constitutivos, fue aprobado en 2001 y tuvo gran acogida a la convocatoria *Proyecto “Escuela, espacio de paz”*. Se basa en los seis principios postulados en el *Manifiesto 2000* sobre Cultura de paz: respetar la vida, rechazar la violencia, compartir con los demás, escuchar para entender, conservar el planeta y redescubrir la solidaridad.

La Cultura de Paz se desarrolla en cuatro ámbitos:

1. El aprendizaje de una ciudadanía democrática expresada en tres dimensiones, cognitiva, social y afectiva
2. La educación para la paz, los Derechos Humanos, la democracia y la tolerancia;
3. La mejora de la convivencia escolar
4. La prevención de la violencia.

Seis fueron las medidas y actuaciones propuestas por el Plan:

- Mejorar el clima de convivencia en los centros docentes, mediante el conocimiento y puesta en práctica estrategias de negociación, regulación y solución pacífica de conflictos. Dentro de las actividades se cuentan: el Servicio de Mediación, Servicio de Orientación Educativa, Taller de habilidades Sociales y Comunicativas; Educación emocional: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar.

- Apoyar a los centros educativos para la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos educativos de Cultura de Paz y Noviolencia para prevenir la violencia. Se creó el *Proyecto Escuela: espacio de paz*; a través del cual se generaron sub proyectos de innovación educativa, implementación del observatorio sobre convivencia escolar, formación docente, elaboración de materiales didácticos; creación de espacios de aprendizaje y difusión de conocimientos como seminarios, congresos y jornadas de encuentro académico; así mismo fue importante el mantenimiento y la estabilidad del cuerpo de docentes.
- Dotar a los centros docentes de recursos e infraestructura para facilitar la respuesta educativa y diversificada a los conflictos, así como el mejoramiento de la seguridad de las personas que trabajan en ello.
- Fomentar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, a través de la promoción de escuelas de madres y padres para la formación en Cultura de Paz y Noviolencia; apoyando las asociaciones, clubes o acciones iniciadas por el alumnado; llevando a cabo actividades socio-comunitarias.
- Promover la cooperación interinstitucional ligando los centros escolares mediante la difusión de la Cultura de Paz y Noviolencia como base esencial del aprendizaje de la ciudadanía democrática. En esta senda se trabajó de la mano con la Red de Escuelas asociadas a la UNESCO, efectuando actividades relacionadas con la Cultura de Paz; haciendo difusión por medio de campañas en medios, emitiendo programas de radio y televisión, promoviendo los valores y la Cultura de Paz, finalmente contaron con la creación de una página web.
- Promover la reflexión, el análisis, el debate y la investigación sobre la Cultura de Paz y la Noviolencia. En este aspecto, *la Investigación sobre la paz* que venía trabajándose en Andalucía fue muy importante, porque sirvió de base para generar la cooperación entre la investigación llevada a cabo en las universidades por las ciencias sociales aplicadas, dirigidas a fortalecer el capital social, proporcionando elementos conceptuales y metodológicos de resolución de conflictos, aportando juicios éticos y empíricos para la toma de decisiones políticas orientadas a la educación para la paz.

A nivel latinoamericano es poco el material acerca de la situación que afrontan los maestros estudiantes en zonas de violencia y conflicto armado, algunas investigaciones se focalizan en el desplazamiento por cuenta del conflicto armado y su afectación a la escuela. Se destacan las investigaciones de Jelin (2002) sobre la memoria y (Chamorro &

Donoso, 2011) sobre testimonio audiovisual del terrorismo por cuenta del Estado, cuerpo, memoria, movimiento popular. Otra apuesta investigativa desde El Salvador indaga la perspectiva de la Educación para la Paz en Latinoamérica: *Educación para la paz en América Latina. Una genealogía y propuesta de educación para la paz en el sistema educativo de El Salvador* teniendo en cuenta la interacción de la Educación Oficial y la Educación Popular como marco general (Gómez, Teoría de educación para la paz en América Latina, 2013).

Investigaciones en el contexto nacional sobre Educación Para la Paz

Como construcción cultural post acuerdos, la paz tiene un componente educativo significativo, pues se requiere para abordar el posconflicto y generar estrategias para la sustentabilidad de una sociedad libre de guerra, es lo que Hernández (2014) llama, pasar de una educación en emergencia que atenúa los flagelos de la guerra, a una educación para el posconflicto, la reconciliación y la paz. Además, los principios básicos dentro de la justicia transicional como el derecho a saber toda la verdad, la aplicación y la justicia, la reparación a las víctimas y la garantía de no repetición requieren que la política pública involucre al sistema educativo en cada uno de esos procesos (p, 298).

Dentro de los retos que debe asumir la educación y pedagogía en el posconflicto están: garantizar la reparación integral a las víctimas, la reincorporación de la guerrilla en la sociedad brindando capacitación y formación para el trabajo, nivelación en educación básica, secundaria o técnica, teniendo como prioridad la garantía de derechos de los menores de edad. Educar para una convivencia pacífica en todo el territorio colombiano y dignificar el campo colombiano, ofreciendo una formación integral sobre la paz y pertinente para la ruralidad, flexible y contemplativa de las necesidades del contexto, garantizando calidad y cobertura en la búsqueda de erradicar el analfabetismo y disminuir la brecha de acceso a la educación superior en la ruralidad (Vega, 2014).

Además de atender las necesidades rurales, La *Ley de víctimas* apunta que el Estado para garantizar la no repetición debe crear una pedagogía social, promotora de los valores constitucionales para la reconciliación en relación con la verdad histórica, diseñando

programas comprometidos con el respeto, la diferencia, la crítica y la oposición política, lo cual precisa la formación para el ejercicio de una cultura de paz. Los objetivos giran en torno a: empoderar a las poblaciones víctimas, en la reconstrucción y transformación de proyectos de vida, sensibilizar a las organizaciones sobre los modelos de atención, asistencia y reparación integral; incidir en la sociedad para erradicar la indiferencia, aumentar el compromiso y solidaridad con los procesos de reparación integral y reintegración social de excombatientes (Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas, 2014).

En nuestro contexto el concepto de paz en educación no es extraño para las políticas públicas educativas, teniendo origen en la educación para la formación del buen ciudadano y posteriormente en la educación cívica. Sandra Rodríguez (2016) nos conduce por la historia de una educación relacionada con la paz en el ámbito nacional y señala tres momentos clave de esta: después de la Guerra de los Mil Días, después del 9 de abril de 1948 mediante el decreto 2388 de 1948, y después de la dejación de armas de varios movimientos guerrilleros entre 1989 y 1994. En los tres casos, la constante fue una ruptura temporal en relación con la experiencia histórica, donde se “echa al olvido el pasado reciente”, de este modo la paz se convierte más en un anhelo futuro que en una realidad del presente (Rodríguez, 2016).

En cada caso a la educación se le asignó la función de orientar los comportamientos y los contenidos escolares, pero en todos los casos la tarea excedió las posibilidades de las instituciones escolares, de los maestros y de los mismos organismos gubernamentales y se abrieron nuevos escenarios de conflicto y confrontación que tienen su expresión en el presente (Rodríguez S. , 2016, pág. 136).

La educación para la paz en Colombia se incluye formalmente en la política educativa desde 1984. Entre 1985 y 1990 la educación democrática se orientó al estudio de instituciones políticas, incorporando el desarrollo de la conciencia moral y en la defensa de los Derechos Humanos (Quintero, 2008). En la década de los 90, la escuela es foco de críticas por no cumplir con el ideal en la línea familia-escuela-trabajo y ser fuente de problemas sociales; además, la irrupción de la violencia y el narcotráfico mostró a los jóvenes como actores sociales con un carácter emergente problemático y el contexto educativo no logra prevenir y solucionar el desfase comportamental. En este marco,

uno de los enfoques más desarrollados ha sido el socioeducativo en Colombia y se ocupa de analizar y abordar la convivencia, la disciplina, el acoso y la violencia escolar dentro de la funcionalidad de la escuela.

Al respecto Chauv (2002), señala, quien encuentra que la transmisión de valores no es suficiente para abordar los conflictos, y es necesario el desarrollo de capacidades y habilidades para afrontarlos adecuadamente. Ante las violencias que experimenta la escuela, se resalta el carácter diverso en la búsqueda de oportunidades para la paz. En la investigación *Educación para la paz. El caso de un país dominado por la violencia: Colombia* (Salguero, 2004), se presentan procesos de construcción teórica desarrollados en escenarios, contextos, con sujetos y problematizaciones, apuestas teóricas y políticas. El autor sitúa la violencia escolar desde la complejidad, pues no es posible generalizar pautas de intervención en contextos diferentes. De los abordajes podrán establecerse si los centros educativos logran una salud social emocional positiva o negativa, demanda plantear un sistema educativo enfocado en currículo en valores y que prepare para equilibrar la educación técnica en medio de una salud social emocional proclive a la cultura de paz.

En cuanto a iniciativas sobre manejo y transformación de conflictos, formación de mediadores y justicia comunitaria existe una amplia producción, no obstante, esta se refiere casi exclusivamente al manejo de conflicto en la escuela, convivencia y educación para la paz. Diversas organizaciones trabajan en ello, entre otras encontramos a Cepecs, Socolpe, Escuela Pedagógica Experimental, la Corporación Región, el proyecto Ariadna, la Cámara de Comercio de Bogotá, Justapaz, Idep, Secretaría de Educación del Distrito (Lizarralde, 2013). También es importante enfatizar el papel de los docentes y la formación sobre culturas de paz y formación escolar, por ello el estudio Educación para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la Región Caribe colombiana se estudian las necesidades formativas docentes que presentan para el desarrollo de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas de la Región Caribe (Del Pozo & Tejada, 2016). Ahora bien, en la intersección elementos nacen también prácticas escolares adheridas a la comunidad local, la cual se teje alrededor de la escuela, se constituye en el escenario público y social ubicado en un espacio cultural determinado, en el que los sujetos que la componen participan desde un modo particular de entender la vida y la democracia. En este sentido una educación para la construcción

de una cultura de paz y la convivencia forja procesos organizativos, democráticos y participativos, va más allá del trabajo de aula, requiere el conocimiento del contexto al que pertenecen los actores del proceso y la manera en que este permea las acciones de cada uno (Guzman, Muñoz, & Preciado, 2012), (Duschatzky, 2005), (Romero L. , 2012).

Luz Adriana Romero (2012), en la investigación *El estado de la educación y la pedagogía en Derechos Humanos en Colombia: una alternativa para construir ciudadanía y paz desde la escuela en tiempos de guerra*, advierte de las dificultades que afloran en dicha empresa cuando las políticas se focalizan en poner en práctica las recomendaciones de organizaciones internacionales que brindan apoyo económico como el BID o el Banco Mundial, en consecuencia las acciones pedagógicas privilegian avances en cuanto a estándares de gestión sin detenerse demasiado en elementos que resultan cruciales para lograr esos estándares, como por ejemplo el clima escolar, los ambientes escolares permeados por situaciones de violencia y sus consecuencias, la vulnerabilidad de las comunidades ante el conflicto.

Todo lo anterior implica formar a los nuevos docentes sobre culturas de paz; en la investigación realizada con estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional titulada *Vivencia, saberes y conflictos*, (Agudelo, 2014) se llama la atención sobre la urgencia de dar curso a contextos organizativos al interior del claustro para trabajar en la visibilidad de cualquier forma de violencia, para abordarla y generar los cambios necesarios que conviertan el centro educativo en un determinante, capaz de potenciar la educación comprometida con la paz.

En *Memorias de la violencia política y formación ético-política en jóvenes y maestros* (Herrera, Ortega , Cristancho, & Olaya Gualteros, 2014), interroga acerca de cómo las memorias sobre la violencia política configuran subjetividades e imaginarios y se relacionan con la formación ético-política de los jóvenes y maestros en Colombia. Los procesos de violencia política en Colombia fluyen dentro de continuidades o responden a secuelas de procesos anteriores irresolutos, las mafias narcotraficantes y las milicias privadas han contribuido a que los procesos se complejicen y se despoliticen por cuenta del narco terrorismo, lo cual ha permitido ocultar arreglos entre políticos y narcotraficantes y las posteriores secuelas de corrupción. Respecto a las perspectivas en la relación educación-sociedad se requiere un

mayor grado de legitimidad social de la escuela en tanto lugar de confrontación y disputa entre sujetos por el poder, actores que pugnan por la reproducción o la transformación del sistema socioeconómico, cultural y político. (Ruiz, 2006).

Llegando a este punto, podemos deducir que la educación para la paz ha tenido un gran desarrollo en el siglo XX, sin querer decir con esto que anteriormente no estuviese presente. Tres guerras mundiales (dos calientes y una fría si se quiere) en un mismo siglo conllevó la pregunta por la educación y su lugar en formación para la paz. Si algo ha caracterizado la evolución del siglo XX ha sido la complejidad en su historia, la diversidad en sus conflictos y la imposibilidad de ubicar en un solo lugar los dispositivos para la guerra. Por tanto, hay tantas educaciones para la paz como necesidades de concientización ante el dolor, el sufrimiento, la devastación humana y la pérdida de sensibilidad ante el otro y lo otro ajeno y diferente.

Publicaciones sobre Arte y Construcción de paz

Las publicaciones internacionales donde puntualmente el interés sobre arte y paz no se centra en las prácticas artísticas situadas que conllevan a plantear la construcción de paz, esta perspectiva se ve focalizada más bien en la enseñanza de las artes desde una perspectiva intercultural, desde los diseños curriculares y los diálogos interdisciplinarios. Es este sentido, se rescata la necesidad del espacio de diálogo intercultural cuyo objetivo es reflexionar críticamente acerca de los elementos fundamentales de la educación en perspectiva intercultural y dialógica (Gutiérrez, 2018); en tal sentido, se documentan algunas reflexiones episte-metodo-lógicas acerca de temáticas relevantes en este campo. En el texto Paz Intercultural, Europa buscando su identidad se plantea una cartografía acerca de la manera de hacer las paces, particularmente la paz intercultural para entender los nuevos discursos que al respecto se están construyendo en la Unión Europea y que se tornan conflictivos cuando se habla de una identidad europea; así mismo explicita la necesidad, el reto y la respuesta que significa la interculturalidad en la UE desde la Paz Intercultural.

Desde estas indagaciones iniciales, surgen las preguntas sobre la educación artística relacionadas con los planes de estudio, el lugar de las enseñanzas artísticas en el curriculum de primaria a través de los

nuevos planes de estudios planteados por la reforma educativa LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa) en España (Bas, 2015) donde las competencias propias de la educación artística se engloban en otras competencias básicas en el currículo como comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal, aprender a aprender y la competencia cultural y artística. En *Arte y creatividad en el movimiento educativo internacional por la paz United World Colleges* se centra en los aspectos artísticos y creativos del movimiento educativo internacional por la paz United World Colleges. Este movimiento tiene como objetivo “hacer de la educación una fuerza para unir a las personas, las naciones y las culturas por la paz y un futuro sostenible”.

En la búsqueda de experiencias que respondan a este objetivo y la implementación de las estrategias encontramos la investigación *The Role of the Arts in Education for Peacebuilding, Diversity and Intercultural Understanding: A Comparative Study of Educational Policies in Australia and Spain* (2017), en la cual se muestra que las políticas públicas tanto en España como en Australia están interesadas en incluir temas relacionados con el aprendizaje de la convivencia pacífica. De esta manera se reconoce la capacidad de las artes para crear entendimiento intercultural y mejorar las relaciones entre personas. Dentro del currículo español hay una notoria presencia de la EA para comprender la diversidad cultural; en el australiano se enfatiza en el desarrollo de habilidades interpersonales como conciencia emocional, regulación y empatía, debido a este vacío en los planes de estudio, la responsabilidad de una educación proclive al desarrollo de culturas de paz recae en los docentes. (Cabedo-Mas, Nethsinghe, & Forrest, 2017).

En el contexto argentino en la investigación *La intervención del arte en el ámbito de la salud comunitaria. Derechos humanos y desarrollo de la creatividad* (Melchoire, 2015) abona terreno al conocimiento del alto porcentaje de niños, niñas y adolescentes privados de libertad por causa penal o asistencial existente en Argentina y de las dificultades que en estas personas se observan, para percibir, comunicarse, aprender, expresar sentimientos y emociones. La situación de encierro conlleva graves consecuencias para estos sujetos, que están en pleno proceso de maduración y desarrollo y el arte es una herramienta fundamental para contribuir en el desarrollo de capacidades para estos NNA privados de la libertad.

En Colombia, *Arte para la construcción de paz* indaga por el uso artes como una posible herramienta de construcción de paz en el contexto actual del país, a su vez intenta determinar cuáles pueden ser los elementos que la configuren como tal (Tolosa, 2015), en el cual se desarrolla una discusión conceptual en torno a la relación entre arte y violencia en un contexto donde matar se ha vuelto parte de lo cotidiano. Otras investigaciones *Postconflicto y la Revolución del Arte en la Sociedad Colombiana* (García J. , 2015); *Conflicto y arte en Colombia* (Satizabal, 2017); *Iniciativas. Arte y construcción de paz* (Antolínez, 2014); *Estética y diseño como mediador para la paz y el postconflicto* (Acosta S. , 2016) y *El arte de los títeres y sus aportaciones a la salud y la paz en contextos de conflicto armado y posconflicto* (Castro R. , 2016); invitan a reflexionar sobre el papel de las artes como una estrategia metodológica, intercultural y recreativa de carácter pedagógico experiencial, que puede ser orientada hacia los procesos que buscan la promoción de la paz, el desarrollo social, la resolución de conflictos, la restauración de derechos o la reconstrucción de la memoria e identidad.

Un artículo científico *Estética y Diseño como mediador de la paz y el posconflicto* (Acosta S. , 2016) revisa la pregunta sobre el lugar del arte en la coyuntura de la transición al posconflicto colombiano, en relación con las políticas culturales, es una aproximación teórica filosófica, se aborda las prácticas artísticas desde los planteamientos de régimen estético, política y reparto de lo sensible, del filósofo francés Jacques Rancière, para entender la potencia propia de las prácticas artísticas en el posconflicto como una potencia del disenso, de la apertura de espacios de novedad donde las narrativas, heridas y la constitución misma de la comunidad entran en cuestión.

En cuanto a la reconstrucción de memoria *Arte y memoria: expresiones de resistencia y transformaciones subjetivas frente a la violencia política* recoge y hace una sistematización preliminar de investigaciones y textos de reflexión teórica o investigativa, sobre la relación entre arte y memorias colectivas, en contextos de conflicto armado, dictaduras y represión política, se partió de investigaciones sobre las producciones artísticas en relación con los denominados “lugares de memoria”, concernientes a la iconografía, la mitología y la historia oficial del Estado-Nación, para avanzar hacia expresiones de memoria en las que el arte formal y los artistas profesionales se vinculan a la construcción mnemónica en sus propios países (Villa-Gómez & Avendaño, 2017).

Sobre las disciplinas específicas en relación con la reconstrucción de memoria hallamos *La música estan la memoria, la sabiduría, la fuerza* destaca la importancia de la música en la construcción de tejido y constante transformación de las culturas juveniles a partir de la música (Muñoz & Marín, 2006) y *Tocando la marea, una iniciativa de memoria histórica del semillero de Teatro por la Vida* (Bedoya, 2018), una iniciativa de memoria histórica del semillero de teatro por la vida”, tiene como propósito central describir los efectos emocionales individuales y colectivos de los participantes de la iniciativa de memoria histórica y de reparación colectiva simbólica de base comunitaria.

Desde el tejido un artículo de investigación nos ilustra acerca de la dura realidad vivida por las mujeres de los Montes de María: *Testimonios y repertorios de memoria de mujeres tejiendo sueños y sabores de paz de Mampuján*; aquí los repertorios de memoria a partir de los relatos tejidos los han desarrollado las integrantes de la asociación Mujeres Tejiendo Sueños y Sabores de Paz de Mampuján, frente al desplazamiento forzado y a los procesos de retorno, así como también el rol que las mujeres han venido desempeñando como sobrevivientes al conflicto armado colombiano. En *El tejido: el papel de las prácticas artísticas en la construcción de memoria histórica. El caso de las víctimas de Sonsón*, cuyo objetivo principal analizar el papel del tejido en la construcción de memoria histórica de las víctimas de Sonsón, se evidencia que éstas prácticas consolidaron espacios de diálogo por parte de las víctimas, y la creación o elaboración de diversos objetos como: muñecas de trapo, colchas retazos y dibujos, los cuales cumplen la función de ser “artefactos” o “vehículos” de memoria. Otros textos que se acercan al mismo tema son: *Tejedoras de Mampuján: Violencia y conflicto armado en Colombia, experiencias estéticas para una política emancipadora* (Ruíz, 2019); y *Expresiones artísticas de las víctimas como mecanismo de reparación transformadora en Colombia. El caso de las tejedoras de mampuján* (Sanabria, 2018).

También las artes escénicas vienen a fortalecer los procesos de resolución de conflictos *Una reflexión sobre la violencia y la construcción de paz desde el teatro y el arte* (Tovar, 2015), se presentan y analizan algunas de esas experiencias y se examina cómo han sido aplicadas por diferentes disciplinas para resolver o avanzar sobre algunos de los problemas que aquejan a la sociedad. Es además importante pensar en el uso del arte, del teatro y de la creatividad como estrategia metodológica y como un

ejercicio de investigación participativa que permita la investigación transformativa en el campo de la violencia y el trabajo en grupo desde las comunidades afectadas.

Tanto el cuerpo como la historia han sido manipulados, de acuerdo con intereses y circunstancias políticas, económicas y sociales y es por esto por lo que considero que deben ser vistos desde otras perspectivas y teniendo en cuenta otros puntos de vista. Incluirlos en el concepto de lo poshistórico es un esfuerzo por ir generando unos nuevos marcos teóricos y conceptuales sobre estos temas afines a las artes escénicas, pero que en principio no se abordan por considerarlos específicos de la filosofía y no del pensamiento artístico teatral (Araque, 2017).

Una investigación que se sumerge en los aportes de la danza para apoyar a las víctimas del conflicto armado a reconstruir la memoria y a reparar simbólicamente es la obra *Girasoles* (Toro Calonje, 2017), en la cual las mujeres afro convirtieron en danza los relatos, donde como afirma la autora, no se trataba de hacer de las víctimas profesionales de la danza, sino tomo la danza como elemento incorporado para presentar las narrativas de su dolor, para hacer del cuerpo el territorio para el duelo, para levantar la mirada ante el público de la Universidad de Valle y dialogar con él.

Al hablar, al mostrarse (en sentido amplio), las víctimas dan un primer paso para ser escuchadas; al bailar, al estar en escena se alcanza otro escalón hacia el reconocimiento, iniciándose de esta manera un proceso que debe conducir a armarse de mayores y sólidas herramientas para el duelo y la reconciliación tan fundamentales en los procesos de paz. Las víctimas de esta manera recuperan su dignidad moral y su condición de ciudadanas. (Toro, 2018, pág. 181).

Publicaciones sobre Educación Artística para la Paz

Más allá de los aportes que puede hacer el arte al desarrollo cognitivo, encontramos una relación importante entre arte y Desarrollo Humano DH, las diferentes áreas artísticas ofrecen un amplio abanico de posibilidades para enriquecer la formación de las personas. La tesis *Educación Artística y Desarrollo Humano (DH)* denota los fuertes vínculos que existen entre ambos, identificando el DH como un proceso que amplía las capacidades personales y brinda opciones para

tener modos de vida valiosos desde el desarrollo de la creatividad, la inteligencia cualitativa y la actitud representativa. Además, los elementos simbólicos que proporciona la EA inciden en las comunidades y en la sociedad de tal manera que la realidad puede ser vista desde la complejidad, pues la EA se refleja en el empoderamiento por medio de la participación social, el diálogo entre sujetos, el alcance de la autonomía desde la heteronomía, la reflexión y la capacidad del juicio autónomo entre otros (Díez, 2005).

Sin embargo, a pesar de los significativos aportes de la EA a la escuela, al revisar la situación de esta disciplina en Colombia y en otros países, se puede observar la desventajosa situación dentro de los currículos, aunque se han venido desarrollando experiencias significativas que reivindican su papel fundamental dentro de la educación. En buena medida este desfase tiene su génesis en algunos aspectos como la falta de articulación entre los procesos académicos escolares y su correspondencia en la educación superior, la falta de investigación sobre el tema, y la desarticulación del mundo escolar de la vida cotidiana (García & García, 2011), (Díez, 2005), (Avendaño, 2015).

Podríamos pensar que la situación de la EA se relaciona con una mirada poco benevolente hacia la misma en los países latinoamericanos, sin embargo, en Europa, la situación no se presenta muy diferente. En la investigación *Arts and Cultural Education at School in Europe* el lugar que ocupa la EA en los currículos europeos todas las materias artísticas como artes visuales y música son obligatorias, en la mayoría de los países se incluyen arte dramático y danza, pero como parte de otras materias no artísticas obligatorias. Con relación al tiempo dedicado a la formación en artes la mitad de los países europeos dedican entre 50 y 100 horas anuales en primaria y entre 25 y 75 en secundaria.

Además, los objetivos de la EA se centran en que los jóvenes desarrollen competencias, conocimiento y comprensión de las artes; en la mayoría de los casos también se busca el desarrollo de la apreciación crítica, la comprensión del patrimonio y de la diversidad cultural, la expresión individual y la creatividad (imaginación, resolución de problemas, asunción de riesgos). Dentro de los objetivos también pueden citarse el alcance de competencias sociales, comunicativas, el disfrute, la exposición a medios y formas de expresión artística, así como la conciencia medioambiental (EACEA, 2009).

Siguiendo con el tema del currículo en EA, en Argentina encontramos el texto *Experiencias de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*, el cual da cuenta de diversas prácticas escolares de EA enfocadas en la promoción del conocimiento de las diferentes culturas y la formación de ciudadanos capaces de intervenir y participar plenamente en sociedades multiculturales. Aunque la sistematización valora en gran medida el aspecto expresivo y comunicativo del arte, también reconoce el poder para contribuir a la igualdad de oportunidades en términos de calidad educativa. Por ello las experiencias incluyen temas como la multiculturalidad, la inclusión, la formación ciudadana, los Derechos Humanos. Uno de los proyectos es *Murales Solidarios* de la escuela Elvira Sullivan, forma parte de las acciones que el eje Convivencia lleva adelante (Ministerio de Educación Argentina, 2011, pág. 58).

De otra parte, bajo esta lógica, encontramos que, desde las políticas públicas chilenas para la EA, hay un claro enfoque que relaciona EA y formación ciudadana. En 2016, se publica en Chile la Caja de Herramientas de Educación Artística titulada *Educación Artística para la formación Ciudadana* en el cual se difunde el concepto de EA concebido por el Ministerio de Educación chileno:

Una educación que sea un aporte al desarrollo integral de las personas; que promueva el disfrute de las artes y la cultura; que contribuya a la formación de ciudadanos sensibles a la realidad que les rodea, que respeten e integren la diversidad, con capacidades para establecer relaciones democráticas y participativas (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016, pág. 8).

En este sentido aclara las características de una educación artística con enfoque ciudadano:

- Comunicar ideas e intereses, compartidos o individuales, a través del arte.
- Erigirse en un espacio de crítica y transformación que permita a niños, niñas y jóvenes apropiarse de los lugares en que viven.
- Promover situaciones de auto reconocimiento fortaleciendo la propia identidad, así como de reconocimiento de otras realidades que puedan enriquecer la convivencia social.

- Promover la exploración, la conversación y el debate, la discusión y el compromiso, para vincular el arte con la vida.
- Fomentar el desarrollo de competencias ciudadanas como la autonomía, la reflexión y la crítica de lo que pasa a nuestro alrededor.

Un buen ejemplo de lo dicho anteriormente lo encontramos en el trabajo *Experiencias Artísticas Interdisciplinarias – Construcción de convivencia pacífica en los niños del barrio Mirador (2016)* parte de un proyecto del Idiprom buscando fundamentar experiencias artísticas interdisciplinarias como aporte para la construcción de convivencia pacífica. El proceso se desarrolló en el barrio Mirador de la localidad 1 de Usaquén en Bogotá. La práctica se llevó a cabo con la participación de dos disciplinas artísticas: la danza hip hop y el teatro. Como resultados se encontraron 1) que la interdisciplinariedad permite crear convivencia pacífica desde la interrelación con el otro, lejos de la mirada individualista; 2) los procesos se tejen reconociendo las individualidades a través del juego con el cuerpo, la voz, la música y la poesía, lo cual interconecta a unos con otros rescatando de esta manera la interculturalidad y la vivencia del otro; 3) a medida que el proyecto avanzaba, la comunidad iba integrándose más, se podía visibilizar el compromiso, la disciplina y el disfrute de los niños y niñas participantes (Medina, 2016).

Otro trabajo interesante es *El teatro foro como herramienta de mediación dialógica para el empoderamiento político, en la construcción de una cultura de paz con los estudiantes del grado cuarto de primaria del colegio Villa del Progreso Bogotá-Colombia*, está orientado a identificar cuáles son los aportes de la metodología del teatro foro como herramienta para la elaboración de una propuesta pedagógica a partir del empoderamiento político, como aspecto transformador en la construcción de una cultura de paz en la escuela a partir de las siguientes categorías: La metodología del teatro del oprimido como herramienta dialógica, el Diálogo como propuesta pedagógica, en empoderamiento político y aportes para la construcción de una cultura de paz en la escuela; a través de una análisis hermenéutico que logra visibilizar las voces de la comunidad escolar en conjunto, padres, estudiantes y docentes del colegio Villas del progreso, y la representante del contexto artístico, frente a problemáticas y situaciones propias del contexto, mediante experiencias pedagógicas y

artísticas que le dan lugar al diálogo como potencia transformadora del acontecimiento formativo. (Bello, 2016).

Una práctica más donde se evidencia la relación entre EA y ciudadanía es *Cultura de paz y educación musical en contextos de diversidad cultural*, investigación adelantada por Amaya Epelde y Sebastián Sánchez en la ciudad de Melilla España. Recoge la experiencia en educación musical del Centro de Educación Infantil y Primaria de la Ciudad Autónoma de Melilla, Colegio Velásquez. Con esta experiencia se reconoce que la educación musical fomenta la interculturalidad y la cultura de paz mediante su pedagogía, pues esta involucra el respeto justicia, propende por el desarrollo de la igualdad, la tolerancia y la interculturalidad. La labor educativa intercultural desde la educación musical no se limita a descubrir la diversidad en la escuela, pretende también que los y las estudiantes integren en la formación de su personalidad las capacidades para actuar dentro del marco de los Derechos Humanos, y se comprometan en la lucha responsable contra todas las formas de discriminación, estableciendo nexos claros entre Cultura de Paz y educación Intercultural.

En este mismo sentido la OEI en *Construyendo ciudadanía: Dieciséis experiencias colombianas*, se muestra una gran variedad de apuestas que van desde el rescate de la cultura, el tejido de redes sociales a través del arte, la reconstrucción de memoria de cara al conflicto, pero también a la cultura y los saberes de las comunidades. La sistematización muestra la variedad de experiencias y la diversidad de contextos, con poblaciones son variables, colegios públicos o privados interesados en el tema de la convivencia pacífica. También hay proyectos que vinculan a los padres de familia afectados por la violencia, la pobreza y el desplazamiento. Algunos proyectos buscan formar individuos integrales que cultiven sus propios valores, capacidades y talentos; otros, buscan crear pedagogías basadas en el arte para disminuir la agresividad y para desplegar las pedagogías de paz (OEI, 2009).

Como señalaba anteriormente, estas iniciativas surgen en las comunidades y generan procesos educativos con los jóvenes para contrarrestar la adversidad en los territorios. Uno de ellos es la *Compañía Étnica de Danza y Teatro* creado por la coreógrafa y actriz Carmen Luz en una comunidad de la ciudad de Rio de Janeiro. A pesar de las amenazas permanentes, choques con los narcotraficantes del

morro, la desconfianza de la comunidad, la renuencia de los jóvenes (en especial, de los muchachos) a superar los prejuicios que estigmatizaban estas actividades como inapropiadas para hombres, las adicciones a las drogas y los embarazos precoces, logró poner en marcha el proceso. Gracias al éxito lograron el reconocimiento y el patrocinio de una empresa estatal. La obra es una clara denuncia sobre problemas sociales graves de Brasil como el abandono de niños y jóvenes en la calle, mostró el deterioro de la condición física y psicológica de los jóvenes, los problemas de drogas y bandas delincuenciales, la prostitución y la violencia de la policía con ellos.

En Colombia, se empiezan a visibilizar algunas experiencias al respecto, relacionadas con sus aportes terapéuticos, la convivencia pacífica y la cultura de paz. En este sentido la EA asociada al campo psicosocial y terapéutico *La educación artística y el arte como terapia. Un camino para construir la identidad adolescente* (Gonzalo, 2012), plantea que el arte puede funcionar como medio terapéutico con adolescentes al brindar posibilidades de rescatar la singularidad persona, descubrir potencialidades y capacidades, brindar oportunidades de expresar los miedos y amenazas y a la vez que puede ser coadyuvante para liberarse de ellos, para analizar las zonas “oscuras” de los jóvenes. Estos elementos ayudan a configurar la identidad adolescente, dotándola de otros sentidos existenciales y reforzando la capacidad de construir modelos de identificación para paliar los conflictos de la vida.

De lo anterior se sostiene que, si bien los NNA pueden vivir situaciones cotidianas conflictivas en la escuela, también es cierto que, las formas del conflicto y de las violencias manifiestas no son producto exclusivo de la escuela, por el contrario, son los diversos entornos los que pueden proveer o bien elementos generadores de violencias, o bien elementos para mitigar los impactos de las mismas través de una educación para la paz y la educación artística. De igual manera, como la interacción con el ambiente no es unilateral, lo que los estudiantes puedan desarrollar como habilidades constructoras de culturas de paz, redundará en que sus acciones pueden generar cambios en los otros entornos a los cuales pertenece, como el barrio, la familia. No creemos que una sola definición pueda llevar a solventar lo que tan fácilmente la guerra ha construido: la destrucción masiva de sociedades y de culturas, y la devastación de la confianza del ser humano en el ser humano. Por ello, una educación para la paz debe ser aquella que entienda la complejidad

del conflicto, que sitúe en el territorio el referente para el abordaje de la paz, que proclame un ciudadano sensible y corresponsable con su territorio y la historia del momento.

Así como la sociedad está compuesta por sistemas que la hacen funcional, la escuela también es una sucesión de redes relacionadas, y del equilibrio entre los diferentes entramados depende el buen funcionamiento escolar. La sociedad se mueve por las personas, de la integración entre personas y territorio se genera el equilibrio para armonizar la vida social. El arte funciona como parte de la urdimbre que ayuda a sostener la trama social dentro del territorio, puesto que el arte como modo de expresión ha permitido dilucidar modos de pensamiento de las distintas culturas, ha dado a conocer los elementos de la evolución humana, por ello, resulta tan valioso como la ciencia o la filosofía. Sin embargo, no son frecuentes investigaciones donde se visualice a la escuela como parte de los territorios de paz, por el contrario, encontramos una escuela escindida de los contextos, compartimentada dentro de sus objetos, más no una escuela abierta a las comunidades. Una educación para la paz, muy estrechamente relacionada con el territorio, la encontramos en las comunidades indígenas y en las asociaciones comunales campesinas que generan redes de apoyo a jóvenes adultos. Aun así, no hemos encontrado investigaciones donde se visualice a la escuela como parte de los territorios, por el contrario, encontramos una escuela escindida de los contextos, compartimentada dentro de sus objetos, más no una escuela abierta a las comunidades. Una educación para la paz muy estrechamente relacionada con el territorio de este tipo la encontramos en las comunidades indígenas y en las asociaciones comunales campesinas que generan redes de apoyo a niños, niñas, adolescentes, jóvenes adultos.

III. Educación artística, paz y territorio



Para la construcción de los referentes teóricos se ha trabajado en tres grandes líneas conceptuales: La Paz, La Educación Artística para la Paz, y el Territorio como elemento fundamental para la construcción de paz. Esta peregrinación teórica aborda en primera Instancia La Paz en los siguientes aspectos: en primer lugar las acepciones de la paz, partiendo inicialmente de su contraparte la violencia, pues de acuerdo a las distintas conceptualizaciones sobre la paz, se ha ido configurando una conceptualización más compleja del término violencia; en segundo lugar, la evolución del concepto que incluye la paz y la resistencia civil, el conflicto, las paces posibles y la reflexión ético política de la paz; un tercer aspecto se relaciona con el enfoque ético político de la paz, incluye a su vez la ética del cuidado; el cuarto ítem viene dado por el enfoque de las capacidades a manera de caja de herramientas para la paz; finalmente, la educación para la paz en su parte normativa, desde la cátedra de la paz, por otra parte la educación ética y la educación en valores morales como componentes fundamentales de la educación para la paz, y finaliza este apartado con el aporte de los sentimientos morales a la construcción de la paz.

En segundo lugar, se plantea la educación artística y su aporte a la paz en Colombia. Este apartado se inicia abordando el tema de arte y paz en tanto las expresiones artísticas en el contexto nacional han tenido interés en abordar el tema de la violencia y el conflicto armado; sin embargo, sin desconocer el valioso aporte del arte a las memorias, develamientos, y denuncias en el marco del conflicto, en este momento nos interesa abordar el arte desde los aportes a la construcción de paz; para ello nos valemos de dos conceptos desarrollados desde el derecho: el litigio estético y el litigio artístico. Después de lograr estas comprensiones desde el arte, en esta sección se hace un reconocimiento a los lugares de la Educación Artística en el cultivo de la paz, en primer lugar, como dimensión central de la formación integral, y en segundo lugar desde la apuesta curricular.

El tercer aspecto desarrollado en este bloque abordamos el territorio desde la discusión conceptual del término. Para la comprensión del elemento territorial en esta investigación se relacionan territorio y territorialidad, la escuela como actor indiscutible entre los dos componentes anteriores y, finalmente la escuela como territorio de paz.

Violencia

Se inicia este recorrido conceptual haciendo referencia a la contraparte de la paz: la violencia. Aquí se hace preciso tener claridades básicas acerca de las diferentes definiciones de la violencia, pues a partir de ella se han ido generando también los distintos conceptos de paz. Ahora bien, la evolución del concepto de violencia circula paralelo al concepto de paz, a mayor complejidad en la conceptualización de la paz, también se amplía el concepto de violencia.

La violencia usualmente se define en los diccionarios como aquella acción que desemboca en un estado “fuera de lo natural”, una ruptura de la armonía, provocada por la acción de cualquier ente que desemboca en un estado fuera de lo natural López (2004). Así mismo aplica a acciones de grupos o personas que actúan fuera de la razón, cuando se actúa contra la equidad o la justicia, con ímpetu o fuerza, con uso excesivo de la fuerza, también cuando las personas actúan con un carácter desmedido y pasional, impetuoso o colérico, que se dejan llevar por la ira. También se incluyen los actos guiados por las falsedades, fraudes o imposturas naturales (López , 2004, pág. 1159).

Los actos violentos han llegado en muchos casos a convertirse en ejercicios depredadores para la raza humana y para la naturaleza, de tal manera que son unas poblaciones las que sufren por las decisiones de sus congéneres. La UNESCO a través de la Declaración de Sevilla ha expuesto que, si bien hay rasgos que se heredan genéticamente y pueden influir en el carácter, los comportamientos violentos son una evolución condicionada por el entorno social y cultural en el que se desenvuelven las personas. López define la violencia como algo que se ubica en la conciencia (que se aprehende y genera símbolos) y se manifiesta en los modos de sentir, pensar, hablar. Galtung (1981) equipara la violencia con el no desarrollo de las posibilidades potenciales (somáticas y mentales) de los seres humanos, lo cual incluye la no satisfacción de necesidades. Las definiciones más usuales se relacionan con la violencia directa, violencia estructural, violencia cultural, violencia de género y violencia simbólica.

VIOLENCIA DIRECTA: Puede ser física, psicológica o verbal; son acciones que causan daño directo sobre un sujeto destinatario. Para Galtung, la violencia está presente cuando los seres humanos no pueden llevar a cabo sus realizaciones afectivas, somáticas y mentales, pues están por debajo de sus realizaciones potenciales. La violencia se encuentra en las guerras constantes; en la economía (falta de recursos, explotación, discriminaciones, marginación); en la política (el dominio de uno o varios partidos, el poder mal usado, el totalitarismo, la discriminación y exclusión de los ciudadanos en la toma de decisiones, la revolución, la lucha armada por el poder; en la ideología (subordinación de la información a intereses ajenos a la verdad, manipulación de la opinión pública, propaganda de conceptos de trasfondo violento y discriminatorio); en la familia (autoritarismo, discriminación de la mujer, subordinación de los hijos); en la enseñanza (pedagogías opresoras, autoritarismo, castigos corporales, intransigencia, desobediencia injustificada); en el ejército (obediencia irreflexiva, castigos fuertes, autoritarismos, jerarquización); en la cultura (etnocentrismo, racismo, xenofobia, androcentrismo, consumismo), etc. (López, 2004, pág. 1166).

VIOLENCIA ESTRUCTURAL: Dentro de los estudios de la violencia y de la paz, el concepto de paz estructural se gestó a medida que se fue necesitando explicar las interacciones de las prácticas violentas en los diversos ámbitos sociales. Un precedente cercano se encuentra en los precedentes teóricos marxistas para explicar la explotación y la

marginación de los trabajadores, pero al dar demasiada importancia a las cuestiones económicas se dejaron de lado otras comprensiones (López, 2004, pág. 1167). Un precedente más cercano se halla en Martin Luther King, líder no violento en su lucha contra el racismo, quien contribuyó a vislumbrar causas más profundas de la marginación. Galtung (1969) explica que la violencia estructural asume la pobreza condicionada estructuralmente cuando no garantiza el acceso a bienes básicos como el alimento, los servicios sanitarios, el acceso al agua, medicamentos, vestido y escolaridad; cuando hay represión política y se vulneran derechos como la libertad de expresión, de reunión, de movilidad, de protección jurídica, de movilización social, de formación de conciencia, etc. En la definición de la Enciclopedia de Paz y Conflictos (López, 2004), la violencia estructural se refiere a acciones de violencia donde los actos son producto de mediaciones institucionales o “estructurales”, se equipara con la violencia indirecta y promueve la injusticia social, se presenta cuando las necesidades de la población no son satisfechas y con otros criterios de funcionamiento y organización sería fácil lograr esta satisfacción; y la alienación cuando existen obstáculos evitables para satisfacer necesidades como por ejemplo, la comprensión de las condiciones de la existencia propia, la necesidad de hacer comunidad, vivir en la fraternidad, la amistad, el compañerismo, la solidaridad, tener sentido de existencia de la vida propia, y de tener acceso a la naturaleza (Pág. 1168).

VIOLENCIA CULTURAL: Comprende todas las facetas culturales que de una u otra forma apoyan o justifican las realidades y prácticas de la violencia, de esta manera la violencia se genera desde las ideas, las normas y como aceptación natural que legitima y promueve la violencia de cualquier origen o signo. Según López (2004) la violencia cultural se identifica con la ideología de la violencia, como una especie de “superestructura” de los sistemas violentos, unas construcciones culturales que conviven cubren o intentan armonizar y darles coherencia. Actúa en todos los ámbitos de la cultura: ética, religión, moral, leyes, ciencia, filosofía, literatura, arte, etc. De esta manera algunos discursos políticos y sociales justifican formas de explotación o marginación; la propaganda alienadora, la manipulación sesgada e intencional de las ideas para adoctrinar, la información deformada de los medios de comunicación de masas; costumbres, ritos y actos institucionales pueden difundir la “utilidad de la violencia”; discriminaciones por razones de creencias, religión, sexo, color de



piel, otras diferencias físicas; ideas justificadora de las inequidades; las razones que justifican la guerra, la explotación, la marginación, la pobreza, el analfabetismo (Pág. 1162).

VIOLENCIA DE GÉNERO: O violencia derivada de los conflictos de género, se traduce especialmente en la violencia contra las mujeres, pues se ubica en el contexto del patriarcado que apoya el sistema ideológico del sexismo sosteniendo ideas de inferioridad y subordinación de las mujeres, y contribuye a una manifestación de la violencia estructural; en la base se encuentran estereotipos de género que defienden la superioridad masculina y la atribución de determinadas actividades y características señaladas como propias de un sexo, y suelen situar a los varones en posiciones de poder y de dominio sobre las mujeres (López , 2004). La violencia de género se expresa en las desigualdades de género, en los límites a la libertad de las mujeres tanto en la violencia organizada como en la no organizada. Todas estas acciones y concepciones afectan la calidad de vida de las mujeres limitando su capacidad adquisitiva o la libertad personal. Esta violencia considerada estructural suele convertirse en violencia directa no solamente atribuida al ámbito doméstico, puede atribuirse a esta violencia el acoso sexual y la violación; costumbres agresivas contra el cuerpo de las mujeres como la ablación del clítoris, la imposición de modelos estéticos que agreden el cuerpo de las mujeres; la histórica menor atención médica a las mujeres , la subalimentación y el no acceso educativo en culturas donde

se considera más importante la crianza de los varones. Se expresa en la resistencia del colectivo masculino a la incorporación de mujeres en actividades consideradas tradicionalmente propias de hombres, se halla en estrategias laborales y políticas y en el control de posiciones de poder político, económico, religioso y cultural. De igual manera se expresa en la resistencia masculina a compartir tareas tradicionalmente consideradas femeninas en el ámbito de lo doméstico afectando el desigual reparto del tiempo de trabajo y de ocio según el género. En los conflictos políticos y culturales las violaciones de guerra son una constante a lo largo de la historia como durante el Conflicto de Los Balcanes (1991-1995); los desplazamientos forzados son mayoritariamente de mujeres y niños. La feminización de la pobreza es otra cara de la violencia de género, supone un menor acceso de las mujeres a la fuente de riqueza de origen patrimonial o laboral, en los sectores marginados muchas mujeres están encargadas del grupo familiar; en sectores más desarrollados las mujeres tienen mayores dificultades para acceder al mercado laboral y a mejores ingresos lo que repercute en menor disponibilidad de recursos económicas, y a su vez conlleva serias dificultades para la emancipación personal (López , 2004, pág. 1164).

VIOLENCIA SIMBÓLICA: En un principio la violencia simbólica es simplemente la cara de la violencia estructural, por lo tanto, designa los mecanismos de imposición y mantenimiento del poder que proceden de las estructuras y las disposiciones sociales asimétricas y se manifiestan mediante actos de simbolización para ser reconocidas como tales (López , 2004, pág. 1168). Para Pierre Bourdieu (1983), la violencia simbólica es inseparable del poder simbólico, el cual se entiende como la capacidad de determinar socialmente el valor de las representaciones simbólicas sociales, por ejemplo, en la determinación de actos considerados más valiosos para un determinado grupo social. Las operaciones simbólicas operan dentro de un campo simbólico, un campo donde se invierten los recursos del poder simbólico: económico, social, artístico, y dándole al poder una legitimación reconocida (impuesta o no). Es la legitimación la que determina el carácter simbólico de la violencia. Para René Girard (1996) la violencia simbólica se relaciona con el origen de la religión, especialmente en lo referido a la violencia vengativa y al castigo ejemplar, y cita el ejemplo del chivo expiatorio, que es aquella víctima elegida socialmente para detener la espiral vengativa de la violencia desatada, esta víctima es el símbolo del castigo definitivo, donde ya no se ejerce la violencia, sino que se sufre.

Después de este somero recorrido conceptual acerca de la violencia, nos adentramos en las diversas acepciones del concepto de paz, ya que históricamente este ha tenido diversas connotaciones que perviven entremezcladas en la actualidad, y que a la vez complejizan la comprensión del término, aclararlo es imprescindible para generar el marco conceptual de la paz, desde el cual se ha proyectado esta investigación.

Acepciones al concepto de PAZ³

Desde la Torre de Babel

Para (Groff & Smoker, 1996) las diferentes definiciones de paz pueden ser resumidas en distintos niveles, y asumen una complejidad creciente de acuerdo con lo que debería ser incluido en el concepto de paz, así como de lo que se entiende por violencia, los distintos niveles no se sustituyen ni anulan, por el contrario, hay un refuerzo progresivo en su contenido. El nivel más básico define la paz como ausencia de guerra (paz negativa), significa solamente una situación de no guerra y se aplica a los conflictos violentos entre y dentro de los Estados (López , 2004). La segunda fase del concepto se ha entendido como equilibrio dinámico de poderes en el sistema internacional. Una tercera definición de paz es la relacionada con la postura de Galtung (1969) de cara a la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural, donde en contrapartida se encuentran la paz directa, la paz estructural y la paz cultural, de esta manera rompe con las definiciones anteriores y amplía la agenda de los estudios sobre la paz. Como se sigue en este documento, la paz ha sido un término históricamente abordado en todas las culturas, a continuación, las definiciones que aparecen en la Enciclopedia de Paz y Conflictos del instituto de La Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, y dirigida por Mario López Martínez.

PAX: es el nombre latino de género femenino, del que procede la paz y define una acción de la raíz *pak-*, que significa fijar por una convención y resolver mediante un acuerdo entre dos partes. En las lenguas románicas se encuentra esta herencia en la española *paz*, la italiana *pace*,

3 Todas las acepciones tanto de violencia como de paz han sido tomadas de la Enciclopedia de Paz y Conflictos (López , 2004), pues los conceptos han sido ampliamente estudiados en otras fuentes documentales de extensa riqueza histórica.

la francesa *paix*, la portuguesa *pau*, la inglesa *peace* se pueden reconocer estos antecedentes etimológicos (López, 2004, pág. 877). Aunque desde una perspectiva amplia toda la PAX es romana puesto que es un vocablo latino, sin embargo, *paix romana* se utilizó para definir la paz entre todos los ciudadanos romanos, a través de la cual se alcanza el máximo nivel de orden y seguridad (*securitas*).

La *PAX Augusta* es una idea con fuerte proyección en la sociedad romana, muchos autores hacen uso del término para definir diversas actividades de la sociedad romana. Cicerón afirmaba “Preferiría la paz más inicua a la más justa de las guerras”. Se cree que el término apareció en el ámbito doméstico y local, pero en la medida que el poder romano se expandió por el Mediterráneo y se extiende su poder a los pueblos que ocupan, la *PAX* se convertirá en un instrumento para medir las relaciones privadas y locales, llegando a ser garante del fin de las confrontaciones bélicas (pág., 881).

PAX CHRISTI INTERNATIONAL: es un movimiento pacifista católico internacional, no gubernamental que nació en Francia a fines de la II Guerra Mundial y que hoy comprende secciones nacionales autónomas, grupos locales y organizaciones asociadas en más de 30 países en los cinco continentes. PAX Christi nació en 1945 por iniciativa de maestra Maria-Marthe Dortel-Claudot y de Monseñor Pierre-Marie Théas el cual había sufrido prisión por haber denunciado la deportación de judíos desde la Francia de Vichy (1944). Ambos pensaron en la formación de una asociación fundamentado en la oración, la reconciliación y la concienciación (pág., 883).

PAZ DE DIOS: nace de los intentos de algunos preladados y concilios para crear un ambiente de respeto a los lugares sagrados y a las gentes más débiles ante la violenta sociedad caballeresca del siglo X; pues las intenciones caballerescas estaban proyectadas a la aristocracia y la guerra marcadas por la ambición de aumentar su patrimonio, poder y prestigio. La violenta conflictividad no respetaba lugares, lugares, personas ni épocas, sus principales víctimas eran inocentes y débiles. La iglesia no pretendía acabar con la venganza privada, considerada un derecho, lo que buscaba era poner freno a las situaciones insostenibles, sin embargo esto tuvo una repercusión negativa en el sentir caballeresco, que se va de lleno a las Cruzadas, que lejos de estar motivadas por la erradicación de la violencia se convirtieron en instrumento y

excusa para dar legitimidad religiosa a los valores y ambiciones de la aristocracia y la dinámica guerrera (López , 2004, pág. 890).

PAZ FEMINISTA: La definición de Paz Feminista surgió a finales de la década de los 70 e inicio de los 80 en los estudios sobre la paz de la mano de las investigadoras Betty Reardon (1985) y Brigitte Brock-Utne (1989). La paz feminista rompe con las definiciones de paz positiva y paz negativa en tanto incluye niveles de análisis micro social, intersubjetivos y no solo macrosociales de las manifestaciones de paz y de violencia, López (2004). La propuesta desafía el orden dominante de la guerra, explicando la violencia desde la naturaleza jerárquica de la sociedad, donde la construcción estatal es un proyecto masculino, patriarcal, un conjunto de creencias y valores apoyados en instituciones políticas y sociales dominantes y sostenido por amenaza de punición. La paz feminista critica también la noción tradicional de seguridad, donde se visibiliza la insuficiencia del modelo tradicional de seguridad en lo micro, donde el paradigma de seguridad interestatal no implica la eliminación de la violencia o de la inseguridad a nivel personal, también incluye la defensa de la transformación de las comunidades de una forma positiva, basada en acciones no violentas y la reconceptualización del concepto de poder, reemplazando la noción de poder sobre el otro por la noción de poder con el otro, de esta manera se le considera de emancipación y transformación social (Pág., 894).

PAZ GAIA: Define la dimensión natural o ecológica de la paz, que a la vez incluye la paz interna y la paz social. No es posible pensar en la paz holística desde un desarrollo humano sostenible para toda la humanidad sin respetar los derechos de la naturaleza. Para López esta paz se fundamenta en 1, una nueva percepción, dado que la epistemología antiecológica de racionalidad clásica privilegia el aislamiento y la fragmentación incluyendo las vidas fragmentadas y divididas en lo ético, lo social, lo político, lo económico y lo personal, todo ello conlleva al desarraigo y la devastación ecológica; una nueva percepción supone extenderse en lógica coherencia con todas las facetas de la vida, incluyendo cooperar creativamente con la naturaleza, renunciar al aspecto agresivo de las relaciones inter humanas e inaugurar un nuevo concepto de solidaridad. 2, los aportes a la ecología social basada en una filosofía de la gestión del entorno y la consideración de la naturaleza como bien medible y por lo tanto susceptible de ser protegido; la responsabilidad ecológica no se reduce a la esfera individual, incluye

los modelos productivos, las desigualdades sociales y las opciones políticas; implica formas de vida menos competitivas y más grupales, participativas y cooperativas, que nos lleve a culturas más pacíficas con la naturaleza. 3, una nueva visión del planeta: la teoría Gaia; y 4, la ecología profunda (pág., 898).

PAZ INTERCULTURAL: Desde las concepciones de *Eirene*, *PAX*, *Salam* y *Shalom*, hay una distinción entre el dentro y el fuera del grupo, se establece un “nosotros” frente a un “ellos” que lleva a concebir el orden y la unidad dentro del grupo, de bienestar y justicia de cara al “ellos”, los otros (López , 2004, pág. 901). Desde el Ipaz, se propone mantener este diálogo en relación con las tres miradas anteriores. Así, a la contraposición de la estructura dentro y fuera (*Eirene*, *PAX*, *Salam* y *Shalom*) reproducida en occidente, se puede hablar de una paz global para todos, sin exclusiones, sin barreras ni fronteras económicas, políticas, sociales, culturales, étnicas, religiosas y éticas que dividen y fragmentan a la humanidad. En este sentido la paz debe ser construida en el ámbito de una sociedad planetaria y no como propiedad de una de sus partes.

Por otra parte, a las concepciones de y prácticas de la paz interna contrapuesta a la externa (visión de oriente y occidente confrontadas) habría que proponer el *reconocimiento de la diferencia y el diálogo intercultural*, pues imponer las propias concepciones, procedimientos y prácticas de paz constituye formas de violencia cultural, desconociendo que la paz es una experiencia plural y universal. López citando a Panikkar (1993) sostiene que resulta irreal hablar de paz sin incluir un necesario desarme cultural, agrega que la paz como proyecto común y deseo universal debe sustentarse en la diversidad cultural contenida en las distintas tradiciones que los pueblos tienen de la paz, donde por ejemplo se debe considerar la visión de las culturas indígenas que aportan más del 6% de la población mundial y el 90% de la diversidad cultural (López , 2004, pág. 903).

PAZ INTERNA: la paz tiene tres dimensiones o ámbitos: la paz de los hombres entre sí (dimensión social); paz de los hombres con la naturaleza (dimensión natural o ecológica de la paz); y la paz consigo mismo (dimensión interna) por lo tanto se habla de perspectiva integral, donde lo afectivo emocional cuenta como cuenta lo mental espiritual. Lo social político, económico o ecológico no está separado de lo

interior, pues se está hablando de la autorrealización y la trascendencia, o desarrollo humano pleno. La sociedad es lo que las personas somos, la relación de uno con los otros y lo otro, con las ideas, las cosas, la naturaleza, esas relaciones se proyectan hacia la cimentación del mundo, por lo tanto, el problema de los individuos es un problema del mundo, pues los individuos producen la sociedad que produce a los individuos (López , 2004, pág. 903).

PAZ NEGATIVA: se ha entendido como la ausencia de violencia directa en contraposición a la paz positiva (ausencia de violencia estructural o indirecta en sociedades donde se soportan las desigualdades). Se ha tomado la paz negativa como la ausencia de conflictos armados, de violencia expresa, especialmente en lo que atañe a la guerra entre estados. Galtung (1996) reconoce dos tendencias relacionadas con la paz negativa: 1) la paz como una unidad interior frente a una amenaza exterior, de ahí el desarrollo de los múltiples dispositivos militares, en el armamentismo, en el imperialismo y la expansión colonial y política, y de los pactos y alianzas contra “amenazas enemigas”. 2) El universalismo gestado y centrado en occidente, más claramente desde el imperio Romano, entendida así la paz como exclusivamente eurocéntrica (etnocentrismo jerárquico y dominante), nace junto al concepto de derecho de estado y aspira al universalismo dominado por occidente. En su evolución del concepto, hoy la paz negativa también incluye la ausencia de malos tratos, abusos de la infancia, asesinatos por cuenta de la violencia directa no organizada, etc., (López , 2004).

PAZ NEUTRA: Como se sostiene más arriba, en un principio la paz era considerada como la ausencia de guerra, ahora se entiende en el sentido amplio como aquella orientada hacia el desarrollo humano (justo y sustentable), relacionado con el grado de satisfacción de necesidades humanas básicas, y a la creación de condiciones apropiadas para que todos los seres humanos desarrollen su potencial en sociedad y en su interior. La paz neutra para López (2004) viene a ser la contraposición de la paz cultural (toda aquella que en el ámbito de la cultura legítima y promueve tanto la violencia directa como la violencia estructural); de esta manera, la paz neutra configura un marco de acción diferente, caracterizado por la implicación activa de las personas en la tarea de reducir la violencia cultural y simbólica, las cuales se legitiman a través del silencio y la apatía social (Pág. 909). El método fundamental para alcanzar la paz neutra es el diálogo, lo que en el campo de los conflictos

significa la regulación pacífica de los mismos, el saber manejarlos con una actitud de empatía, es decir tener la capacidad de entender y comprender la cultura del “otro”, valorar la diferencia como algo positivo y enriquecedor para ser mejores, para ser solidarios, mantener una actitud de no violencia y manejar las dificultades con creatividad. Desde este punto de vista López propone

PAZ= paz negativa + paz positiva + paz neutra= CULTURA DE PAZ

Sin embargo, lograr la paz neutra no resulta fácil en tanto implica tener neutralidad respecto a los valores en el plano personal y en el plano institucional. Este razonamiento conlleva tres objeciones: a) a pesar de las declaraciones personales de neutralidad, los valores se inmiscuyen en la investigación, b) no está claro que la neutralidad sea posible, c) no siempre es deseable la neutralidad, pues hay cuestiones en las que nadie debería ser neutral (López, 2004, pág. 911). A estas objeciones, dentro de la investigación para la paz la neutralidad adquiere otro sentido, el de romper la dualidad entre las dos paces y provocar en ambos extremos posturas de negociación o mediación para llegar a los puntos de consenso entre partes encontradas. En este sentido las Ciencias Sociales y las Ciencias Humanas tienen un papel fundamental pues pueden pronunciarse en relación con los valores sociales y éticos.

PAZ POSITIVA: Galtung desde la investigación para la Paz, propone la noción de paz positiva en los años 60, como complemento a la paz negativa entendida como alternativa a la violencia directa (1993). Introdujo la noción de violencia estructural proponiendo que mientras existan injusticias e insatisfacción de necesidades humanas para todos los seres humanos no se puede hablar de paz, así la gente no se esté matando directamente. Esta idea se completó en los años 90 con la noción de cultura de paz como alternativa a la violencia cultural.

Desde el Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada y la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la Universidad de Jaume I Castellón, se propone un cambio epistemológico en la manera en que se investiga sobre los saberes para hacer las paces a partir de hacer explícitas las nociones de paz en las distintas sociedades, y en momentos de la historia de las diversas culturas para reconstruirlas como valores positivos de cómo es posible la convivencia en paz. Dado que las acciones humanas son normalmente pacíficas, y no se realizan

en solitario exclusivamente sino de manera intersubjetiva, es importante resaltar esta positividad originaria de la capacidad humana para hacer las paces (López , 2004).

PAZ POR EL DERECHO: es la búsqueda de la paz a través del derecho, recibe el nombre de *iuserenismo o pacifismo jurídico*. De esta manera se considera a la guerra como el efecto de un estado sin derecho, en el que no existen normas eficaces para regular los conflictos, por ello el pacifismo jurídico entiende la conformación de una sociedad internacional en la que los conflictos entre Estados se resuelven sin recurrir a la guerra. Desde Kant para lograr la paz no es suficiente establecer tratados internacionales y observar que se cumplan (Como lo hace la ONU), pues esto no constituye más que promesas y tiene un carácter más moral que jurídico, es decir el valor ético de las máximas no son suficientes para ser respetadas. (López M. , 2004).

PAZ SOCIAL: es la dimensión social de la paz junto con la dimensión ecológica paz Gaia, y la dimensión interna (paz interna); las tres conforman dimensiones distinguibles, pero no separables de la concepción integral de paz. Para López, esta dimensión debe estar enfocada en el desarrollo humano sostenible de las personas que incluyen los derechos humanos de la segunda generación (civiles, políticos, económicos, sociales y culturales) si no, también los derechos de solidaridad (derecho a la paz, al desarrollo, al medio ambiente sano, sostenible y equilibrado). Se entiende el desarrollo humano como sostenible, que no limita el potencial para satisfacer las necesidades y los derechos de las generaciones futuras; el desarrollo sostenible debe ser para todas y cada una de las personas que componen la humanidad López (2004). Han participado de estas construcciones diferentes conferencias mundiales como Cumbre de la Tierra o Cumbre de Río de Janeiro (1992,), Johannesburgo (2002), Cumbre de Río +20 (2012); Primera Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático Berlín (1996), Kioto (1997), Buenos Aires (1998), La Haya (2000), Balí (2007), Copenhague (2009), Cancún (2010), Durban (2011), Katowice (2018); Conferencia Mundial de los Derechos Humanos (Viena, 1993); Conferencia del Cairo sobre Población y Desarrollo (1994); Cumbre sobre Desarrollo Social (Copenhague, 1995); entre otras.

PAZ IMPERFECTA: según el diccionario de Paz y Conflictos (López, 2004), La paz imperfecta son todas aquellas situaciones donde se

consigue el máximo de paz posible de acuerdo con las condiciones sociales y personales de partida; se agrupan dentro de este concepto todos esos espacios donde los conflictos se dirimen pacíficamente, y los grupos humanos y las personas optan por facilitar la satisfacción de necesidades de los otros. Se le llama imperfecta porque, a pesar de gestionarse pacíficamente las controversias, convive con los conflictos y algunas formas de violencia. Desde el Instituto de Paz y Conflictos, se defiende este concepto teniendo en cuenta que lo imperfecto nos acerca a lo más humano, a “nosotros mismos”, ya que en nosotros permanecen juntos las emociones y la cultura, deseos y voluntades, egoísmo y filantropía, lo negativo y lo positivo, los aciertos y los errores. Por otra parte, reconoce a las personas como actores siempre inmersos en procesos dinámicos e inacabados, unidos a la incertidumbre y a la complejidad del universo. “estas circunstancias nos humanizan, porque nos hacen a la vez libres y dependientes de todo aquello con lo que tenemos que convivir inexorablemente: lo demás, la naturaleza y el cosmos” (López , 2004, pág. 898). La paz se construye en la medida en que sumamos todos los pasos que damos en su consecución sin esperar que sea completa y absoluta, por lo tanto la paz se va construyendo en aspectos parciales como las situaciones en que se ligan grados de bienestar, escalas de regulaciones pacíficas como la doméstica/comunitaria (socialización, cariño, solidaridad, dulzura, cooperación, mutua ayuda); regional/estatal (diplomacia, acuerdos, negociación, intercambios); internacional/planetaria (pactos, tratados, organismos internacionales, ONG). Otro aspecto que se resalta es el de tener en cuenta las relaciones causales, en las que se potencian las otras, es decir, entre las diferentes escalas e instancias anteriores para conseguir la paz por gentes (personas, grupos, asociaciones, partidos).

Esta visión de la paz imperfecta nos acerca a la comprensión global de la paz; facilita el acceso a todas las realidades, independientemente de sus dimensiones demográficas, espaciales, o temporales; abre mejores y mayores posibilidades de investigación pues explicita las realidades de la paz, las explica, les da mayor relevancia y las hace más accesibles; como consecuencia de todo esto, la paz imperfecta facilita la promoción de ideas, valores, actitudes y conductas de paz. De todo esto se desprende que los grupos y personas comprometidos con la paz deben rescatar las realidades, fenómenos de la paz, reconocer todas Las acciones en las cuales ella está presente, todas las actitudes y acciones individuales, subjetivas, sociales y estructurales, que, en los

actos, en el hablar y en el pensar se relacionan con la paz. Además, la definición de conflicto depende de diversos intereses o percepciones, lo que abre las posibilidades para la paz imperfecta, igualmente las mediaciones e interacciones de los actores en los conflictos extiende la posibilidad de entender las relaciones que se producen entre la paz y la violencia estructural, lo que en el Ipaz se preferiría llamar *paz estructural imperfecta y violencia estructural imperfecta*. Para lograrlo es necesario reelaborar, reconocer, criticar, deconstruir y construir teorías autónomas para cambiar las percepciones de nosotros mismos, donde la mayor parte de nuestras experiencias históricas han sido pacíficas.

De esta manera, la paz imperfecta es una categoría analítica que hace una ruptura con las definiciones de paz anteriores, en las que la paz es perfecta, infalible, utópica, terminada, lejana, no alcanzable en lo inmediato. Por otra parte, la paz imperfecta contribuye a reconocer todas las prácticas pacíficas más allá de donde ocurran; también la paz imperfecta que ayude a planificar los futuros conflictivos y siempre incompletos (López , 2004, pág. 899).

Paz y Resistencia Civil

La sociedad civil está compuesta por agrupaciones voluntarias que no son parte del Estado de manera institucionalizada y, sin embargo, ejercen formas de poder social: los partidos políticos, los movimientos ciudadanos, los medios de comunicación, la empresa privada, los gremios, los sindicatos, las iglesias y las ONG, en general, se consideran parte de dicha sociedad.

Looke (1690) en el *Tratado sobre el gobierno civil* al inicio de la producción industrial, asume que el Estado existe como instrumento de protección de los derechos individuales, y, cuando no hay un pacto o un acuerdo que regule estos derechos se vive en estado prolongado de guerra, en la violencia y no en la paz. Se considera a Looke como el primer defensor de la resistencia civil cuando el gobernante viola los derechos de los miembros de la comunidad política y se pone en estado de ofensiva contra el pueblo.

Thoreau (2012) al redactar *La desobediencia civil* devela las relaciones conflictivas entre ciudadanos y gobernantes, señala que la resistencia civil es la manifestación del pueblo ante los desequilibrios presentes entre

bienestar y obediencia exigidos por el Estado. Este pensador plantea la opción de hacer la revolución pacífica y la rebasa, en tanto ofrece las oportunidades para que las minorías en sistemas parlamentarios liberales, puedan producir sanciones, conflictos y presiones contra las políticas de poderes mayoritarios; de esta manera Thoreau, zanjaba la cuestión no solo en términos del derecho a desobedecer, sino en términos de desafío al poder dominante, situando al individuo ciudadano en relación con el estado y de cara a su conciencia moral (López, 2016).

En la revisión histórica de la guerra que hace Adams (2014), señala que la industrialización de los estados produjo procesos de colonización, extendidos en el por la explotación capitalista, saqueo y la esclavitud ejercidos por occidente bajo una mirada universalista europea. Aunque la esclavitud fue abolida en la mayoría de los países, a finales del siglo XIX, el deseo de expansión occidental inicia un nuevo siglo con conflictos latentes al interior de Europa que conducirán a la guerra por la independencia. En el caso de la India, se recurre a la no violencia para liberarse del yugo británico, con Gandhi acudiendo a la resistencia civil procedente de la acción colectiva, derivada de principios políticos y éticos, con la ausencia de cuerpos militares (Galtung, 1985), (Martínez, 2016).

Para autores como (Hernández 2009, Randle 1998 y Galtung 1985), las luchas sociales dentro de la resistencia o la desobediencia civil recurren a una serie de acciones que se oponen a las diferentes formas de dominación y opresión, actuando dentro del marco de no violencia y en ausencia de cuerpos militares. En este sentido las iniciativas de las organizaciones civiles han desarrollado capacidades para actuar de manera no violenta y crear opciones de acción de cara a los actores armados ilegales y poder así recuperar la dignidad que el conflicto armado les niega. La resistencia civil tiene sus bases activas desde la educación y la cultura de paz, busca proteger a los más vulnerables en el respeto a los derechos humanos especialmente en cuanto a protección de la vida digna, suspensión de las acciones violentas, reparación individual y colectiva de cara a la guerra, protección de la infancia, reconstrucción del tejido social y la incidencia en políticas públicas locales (Hernández, 2009).

Para López-Martínez (2013), la resistencia civil se basa en tres ejes de reivindicación y conflicto: 1. la lucha contra la dominación colonial

(especialmente contra los imperios europeos), donde hubo períodos de desafío al colonialismo con participación de mujeres, niños y ancianos para ejercer resistencia en múltiples formas: cultural, social, política, económica y psicológica generando empoderamientos pacifistas ante la dominación. 2. La lucha contra los regímenes autoritarios, dictatoriales y totalitarios de manera no violenta ha demostrado sostener política y moralmente la intensión violenta del adversario, produciendo rechazo generalizado a la violencia, de esta manera se legitima el poder social y moral entre la oposición; y 3, la reivindicación de derechos y libertades democráticas y ciudadanas, la solidaridad internacional, la ecología y la defensa de la naturaleza. Este tercer aspecto corre de la mano históricamente desde los movimientos abolicionistas, obreros, republicanos, sufragistas y democráticos radicales, desarrollados durante el siglo XIX, la primera mitad del siglo XX, hasta los nuevos movimientos sociales como el feminismo, el pacifismo y el ecologismo. (Martin, 2001; Powers y Vogeles, 1997, 2009; Martínez Hincapié, 2012). En consecuencia, como sostienen Chenoweth y Stephan (2011), las estrategias no violentas ofrecen mejores resultados que la lucha armada, pues han generado cambios de regímenes autocráticos hacia democracias electorales de manera más satisfactoria que por la vía armada, mejorando los procesos de consenso y la reparación a las víctimas. Para Mario López Martínez (2014), la resistencia no violenta se fundamenta en principios éticos, donde los medios y los fines se intercambian y se orientan a la conversión del adversario y a la reconciliación entre contrarios.

En el mismo sentido encontramos el término de empoderamiento pacifista, acuñado por Francisco Muñoz (2005), el cual se contempla desde lo individual hasta lo comunitario y colectivo, desde lo privado hasta lo público; se considera un proceso activo y creativo, generador de cambio interno y externo, que se dinamiza en permanente interacción, entre el individuo y su entorno; se visibiliza a partir del desarrollo de capacidades y potencialidades para la gestión y la transformación pacífica de los conflictos y la construcción de paz, en la praxis no violenta (Comins, Muñoz, 2013), (Hernández, 2014). En consecuencia, para Hernández (2014) los procesos de negociaciones de paz pueden representar una oportunidad de empoderamiento pacifista; o en algunos casos, sólo la antesala de una reactivación más aguda de los conflictos armados. Para la autora los empoderamientos pacifistas se consideran procesos perfectibles para construir paces imperfectas o inacabadas;

reconocen y posicionan experiencias de la misma naturaleza; apropian y fomentan un concepto de poder no violento en sus formas organizativas propias, su participación social y política, al diseñar un futuro más democrático y pacífico; y crean espacios de interacción y diálogo para la transformación pacífica de conflictos.

Conflicto: la semilla para el cultivo de la violencia o para el cultivo de la paz

Ahora bien, no es nuestro interés ahondar en este apartado acerca de la violencia, pues sobre violencia ha corrido mucha tinta y muchos textos, pero pocos sobre la paz, sus características, y las formas de llegar a ella. Por lo tanto, en este punto se busca comprender la dinámica del conflicto y cómo este puede desembocar en una salida violenta, o por el contrario ser un elemento generador en la transformación que pueda llevarnos a promover acciones no violentas. Para Galtung (1995) entender la paz implica comprender la lógica del conflicto y el direccionamiento de este. Al igual que la paz, las acepciones del término varían en relación con la cultura. En cada cultura el conflicto posee patrones típicos de escalada, de redefinición, de implicación de nuevos bandos y de terminación; tiene componentes tanto estructurales como psico culturales, se da nivel interpersonal, grupal, social o internacional. (Howard, 1995, pág. 31).

Desde la óptica de Muñoz y López (2000) la especie humana no es bélica ni pacífica por naturaleza, la especie humana resuelve sus conflictos de manera violenta o pacífica por medio de las capacidades que tienen las personas para ver el conflicto, dimensionarlo y encontrar las soluciones al mismo. Las situaciones históricas, los contextos, las realidades individuales y grupales son ejes de articulación de los conflictos, los cuales a su vez se relacionan con las necesidades para alcanzar las expectativas de realización de las personas, que son fundamentales, indispensables o imprescindibles y su carencia causa desequilibrios y tensiones.

Por su parte, Muñoz (2001) lo ve como parte del universo, de las realidades que lo componen y de las relaciones y tensiones que se establecen entre ellas, está presente en todas las sociedades y en todas las actividades humanas, por lo tanto del proceso de interacción social sobresalen los intereses individuales que lo crean; el conflicto da también paso a la interacción entre sujetos al hacer parte del proceso

social, a regulaciones, a transformaciones, a consensos; en este sentido, el conflicto tiene una connotación positiva en tanto también estimula el crecimiento personal, comunitario y social. De esta manera, en consonancia con Muñoz, Irene Comins, ve la paz como un proceso, y también como empoderamiento, como recuperación o como reconstrucción de nuestras capacidades para la paz (Comins Mingol, 2009, pág. 19).

Objetivos de la investigación para la paz se podrían resumir en dos objetivos mínimos. En primer lugar, la toma de conciencia, análisis y denuncia del sufrimiento que unos seres humanos generamos a otros seres humanos y también a la naturaleza. En segundo lugar, búsqueda e indagación de formas pacíficas de transformación de las relaciones humanas alternativas a las anteriores (Comins Mingol, 2009, pág. 21). Pero cuando en su abordaje no se logra el reconocimiento del otro, la comprensión de las percepciones ajenas, cuando se impone una única idea de verdad, cuando se niegan las oportunidades para las emergencias de otras formas de colaboración y convivencia, para la visibilidad, inclusión y entendimiento de otras culturas, entonces el conflicto tiene una connotación negativa, y puede escalar hacia alguna forma de violencia, física, emocional, e incluso, lingüística y cultural.

En suma, el conflicto es un proceso relacional, eminentemente antagónico, se da entre dos o más partes con intereses, acciones, pensamientos, valores y discursos distintos y no coincidentes (Pallares, 2003, pág. 12). El conflicto, ocurre en asentamientos culturales específicos que llevan implícitos modelos de sociedad (estructuración política, normas jurídicas, sociales y culturales, etc.), sin embargo, no se puede dejar de lado que existen elementos comunes en los que se perciben las necesidades de subsistencia moral y física que dependen de las disponibilidades y de las voluntades políticas y sociales, por ende, de los procesos de toma de decisiones⁴.

El conflicto surge porque las partes de este se hallan en desacuerdo con respecto a la distribución de recursos materiales o simbólicos y actúan movidas por la incompatibilidad de metas o por una profunda

4 Desde el punto de vista de Howard (1995), la cultura consiste en determinadas prácticas y valores comunes a una sociedad en particular que vive en un lugar perfectamente delimitado.

divergencia de intereses, por la desigualdad y el cambio, por las relaciones de dominio y el privilegio. Es necesario aclarar entonces, que hay distintas clases de conflictos con consecuencias muy diversas para las personas o los grupos a los que afecta de acuerdo con su escala y naturaleza. Todo esto demuestra que la conflictividad hace parte de todos los campos de la vida y alcanza dimensiones tanto micro como macrosociales.

Teniendo en cuenta lo anterior, para trabajar desde una perspectiva constructiva del conflicto es indispensable considerarlo como una forma de transformar lo sociedad hacia mayores cuotas de justicia y entenderlo como oportunidad de educar y aprender a resolverlo por vías pacíficas. En este sentido, identificar la tipología del conflicto (político, económico, social, familiar, individual, grupal) y la dinámica y las relaciones al interior de los grupos, sirve para aprender a analizarlos y comprender su complejidad, actuar sobre las raíces de este y no solo sobre sus manifestaciones. De esto puede deducirse que, si bien el conflicto ha existido siempre, y está ligado a la cultura la historia y el contexto, también es cierto que son una fuente inagotable de creatividad a la hora de resolverlos, contribuyen a cambiar las percepciones, a adaptarse al medio, a evolucionar dentro de comunidades (Muñoz, 2001).

La paz como objeto de reflexión ético y política

Entender la paz en sentido ético y político implica reflexionar en el *Derecho a la Paz*. La paz como derecho tuvo origen en Oriente con la aprobación de la Constitución japonesa del 3 de noviembre de 1946 el cual reza *todos los pueblos del mundo tienen derecho a vivir en paz* (Escobar, Cárdenas , Benítez, & Mantilla, 2011), las repercusiones de esta declaración en una constitución solo se reflejaron el 27 de febrero de 1976 en la Resolución 5 de la Comisión de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos como primer organismo en reconocer la paz como un derecho.

Desde este razonamiento la práctica de la paz comienza en la vida cotidiana, en el entorno inmediato, no dejándola exclusivamente en las organizaciones judiciales. A este respecto hay muchas tareas pendientes, por ejemplo, en la formación crítica de cara a la lectura de los medios masivos, para poder usarlos a favor de las culturas de paz; educando en el diálogo, el respeto por las diferencias, la igualdad entre los sexos.

Adela Cortina aclara de manera categórica la importancia del mantenimiento de un nivel moral alto de los ciudadanos, si se desea el buen funcionamiento de la vida compartida en las repúblicas, lo cual se alcanza educando desde la familia y la escuela en la formación de “auténticos ciudadanos, verdaderos sujetos morales, dispuestos a obrar bien y a compartir con otros acción y pensamiento” (Cortina A. , 2017). Llegados a este punto, aclara Cortina que, en el lenguaje filosófico se mantiene la distinción entre ética y moral para dar a entender que hay dos niveles: uno de reflexión y otro de lenguaje, el de la moral es un lenguaje de la vida cotidiana, que se diferencia de acuerdo a las culturas; y el nivel de la filosofía que se ocupa de reflexionar sobre ese fenómeno de la moral en la vida cotidiana, indaga por el sentido de ser moral, responde al por qué se debe actuar según determinadas normas o principios morales, y cómo se aplicarlas en la vida cotidiana, para aprender a estrechar vínculos con todos aquellos que son dignos de respeto y compasión.

Para Cortina (2019), la ética trata de la formación del carácter de las personas, de las instituciones y de los pueblos. Nacida del término griego *ethos*, señala los hábitos que las personas vamos adquiriendo para obrar bien o mal y que componen el carácter. Lo mismo sucede con las instituciones, las organizaciones y los pueblos, desde donde también se forjan los buenos o malos hábitos para actuar en comunidad. La ética sirve entre otras cosas, para recordar que es una obligación ahorrar sufrimiento y gasto haciendo bien lo que está en nuestras manos, como también invertir en lo que vale la pena; “para forjarse un buen carácter, lo que aumenta la probabilidad de ser felices y justos, al ayudar a estimar los mejores valores y optar por ellos” (pg., 46).

Ética del Cuidado como aporte a la Cultura para la Paz

La base de toda nuestra vida activa es la capacidad de valorar, y se valora a través del cuidado. Muchos autores ven en el cuidar una opción al mundo en el que vivimos: las actitudes de dominación sobre la naturaleza y las personas, la exacerbación del poder tecnológico, la lógica del mercado que a todo le pone precio, la pobreza, el hambre, la miseria, en fin, el peligro en que se encuentra la supervivencia de la tierra.

El cuidado ha sido valorado históricamente como un asunto de mujeres; sin embargo, autoras como Cortina (2019); Comins (2009) y Gilligan

(2013) sostienen que el cuidado, a no ser por las valoraciones sociales, bien puede ser una actitud propia tanto de hombres como de mujeres, e incluso Gilligan señala la importancia de ejercer el cuidado de los más vulnerables por parte de los dos géneros.

Gilligan (2013) desarrolla el concepto de ética del cuidado partiendo de los estudios realizados por Kohlberg, donde el autor sostiene que los juicios morales se identifican con la idea de justicia. En este sentido Kohlberg concluye que en su desarrollo el niño recorre tres niveles cuando se trata de juzgar moralmente: el preconventional, en el cual toma el egoísmo como principio de lo justo, entiende que lo justo es lo que le conviene; el nivel convencional, el cual tiene por justo lo que es conforme a las normas y usos de su sociedad; y finalmente, el nivel posconvencional el cual diferencia entre su mundo y los principios morales universales, y enfoca las cuestiones de la justicia desde estos últimos.

En los estudios de Kohlberg el punto de vista moral de las mujeres se encuentra en el estadio tres del desarrollo moral, identificando que para las mujeres el sistema moral no se basa en el sistema social sino en la red de relaciones: relaciones de cuidado, confianza, respeto, entre dos o más individuos. A estas apreciaciones Comins hace notar que, si bien las mujeres han parecido más aptas para el cuidado no lo son por razones biológicas sino por aprendizaje, es pues una construcción social, una construcción de género, no una característica propia del sexo (Comins Mingol, 2009, pág. 41).

Retomando el tema de la justicia, esta tendrá dos lugares para Kohlberg: el de los derechos, valores y contratos legales reconocidos por la sociedad de manera constitucional y democrática; y el de los principios éticos de justicia donde la persona los reconoce como válidos para toda la humanidad. Aun así, la ética de la justicia es para Comins (2009) una de las voces en que la ética se expresa; otra viene a ser la ética del cuidado, las dos se complementan; la justicia y el cuidado no se plantean como alternativas sino como acumulativas, no hay cuidado sin justicia, no hay justicia sin cuidado. “La ética de la justicia nos recuerda la obligación moral de no actuar injustamente con los otros, la ética del cuidado nos recuerda la obligación moral de no abandonar, de no girar la cabeza ante las necesidades de los demás” (Comins Mingol, 2009). Adela Cortina (2019), sitúa la voz de la justicia en una perspectiva amplia “la voz de la justicia consiste en situarse en una perspectiva

universal, más allá de las convenciones sociales y del gregarismo grupal; la voz del cuidado es la voz de la compasión por los que precisan ayuda, que son responsabilidad de todos y todas” (pg., 59).

De todo lo anterior se puede precisar sobre la ética del cuidado, como útil para recordar que los seres humanos necesitamos ser cuidados para sobrevivir y que estamos hechos para cuidar de los cercanos, pero también para recordar que tenemos la capacidad de llegar hasta los lejanos, creando vecindarios nuevos. Para eso hace falta no solo poder, sino también querer hacerlo (Cortina A. , 2019, pág. 72). La cuestión de la ética aquí radica en un cambio de actitud para adoptar voluntariamente la disposición a cuidar, lo que Cortina denomina una relación amorosa, respetuosa y no agresiva con la realidad, por lo mismo no destructiva, para lograrlo se requiere una educación que transforme la idea de los derechos y deberes como obligación a la idea de respeto por la vida y a una moral de actitudes. Con estas aclaraciones la ética del cuidado conlleva el estar preparados para cooperar, pues esto resulta más prudente que buscar el máximo beneficio individual. En este sentido la ética del cuidado no se contrapone a la ética de la justicia, pero el cuidado como valor y actitud es necesario en una cultura para la paz. En la ética del cuidado hay una primacía de satisfacer la necesidad frente al castigar la agresividad.

Ética del Cuidado como aporte a la Cultura para la Paz

La base de toda nuestra vida activa es la capacidad de valorar, y se valora a través del cuidado. Muchos autores ven en el cuidar una opción al mundo en el que vivimos: las actitudes de dominación sobre la naturaleza y las personas, la exacerbación del poder tecnológico, la lógica del mercado que a todo le pone precio, la pobreza, el hambre, la miseria, en fin, el peligro en que se encuentra la supervivencia de la tierra.

El cuidado ha sido valorado históricamente como un asunto de mujeres; sin embargo, autoras como Cortina (2019); Comins (2009) y Gilligan (2013) sostienen que el cuidado, a no ser por las valoraciones sociales, bien puede ser una actitud propia tanto de hombres como de mujeres, e incluso Gilligan señala la importancia de ejercer el cuidado de los más vulnerables por parte de los dos géneros.

Gilligan (2013) desarrolla el concepto de ética del cuidado partiendo

de los estudios realizados por Kohlberg, donde el autor sostiene que los juicios morales se identifican con la idea de justicia. En este sentido Kohlberg concluye que en su desarrollo el niño recorre tres niveles cuando se trata de juzgar moralmente: el preconventional, en el cual toma el egoísmo como principio de lo justo, entiende que lo justo es lo que le conviene; el nivel convencional, el cual tiene por justo lo que es conforme a las normas y usos de su sociedad; y finalmente, el nivel posconvencional el cual diferencia entre su mundo y los principios morales universales, y enfoca las cuestiones de la justicia desde estos últimos.

En los estudios de Kohlberg el punto de vista moral de las mujeres se encuentra en el estadio tres del desarrollo moral, identificando que para las mujeres el sistema moral no se basa en el sistema social sino en la red de relaciones: relaciones de cuidado, confianza, respeto, entre dos o más individuos. A estas apreciaciones Comins hace notar que, si bien las mujeres han parecido más aptas para el cuidado no lo son por razones biológicas sino por aprendizaje, es pues una construcción social, una construcción de género, no una característica propia del sexo (Comins Mingol, 2009, pág. 41).

Retomando el tema de la justicia, esta tendrá dos lugares para Kohlberg: el de los derechos, valores y contratos legales reconocidos por la sociedad de manera constitucional y democrática; y el de los principios éticos de justicia donde la persona los reconoce como válidos para toda la humanidad. Aun así, la ética de la justicia es para Comins (2009) una de las voces en que la ética se expresa; otra viene a ser la ética del cuidado, las dos se complementan; la justicia y el cuidado no se plantean como alternativas sino como acumulativas, no hay cuidado sin justicia, no hay justicia sin cuidado. “La ética de la justicia nos recuerda la obligación moral de no actuar injustamente con los otros, la ética del cuidado nos recuerda la obligación moral de no abandonar, de no girar la cabeza ante las necesidades de los demás” (Comins Mingol, 2009). Adela Cortina (2019), sitúa la voz de la justicia en una perspectiva amplia “la voz de la justicia consiste en situarse en una perspectiva universal, más allá de las convenciones sociales y del gregarismo grupal; la voz del cuidado es la voz de la compasión por los que precisan ayuda, que son responsabilidad de todos y todas” (pg., 59).

De todo lo anterior se puede precisar sobre la ética del cuidado, como útil para recordar que los seres humanos necesitamos ser cuidados

para sobrevivir y que estamos hechos para cuidar de los cercanos, pero también para recordar que tenemos la capacidad de llegar hasta los lejanos, creando vecindarios nuevos. Para eso hace falta no solo poder, sino también querer hacerlo (Cortina A. , 2019, pág. 72). La cuestión de la ética aquí radica en un cambio de actitud para adoptar voluntariamente la disposición a cuidar, lo que Cortina denomina una relación amorosa, respetuosa y no agresiva con la realidad, por lo mismo no destructiva, para lograrlo se requiere una educación que transforme la idea de los derechos y deberes como obligación a la idea de respeto por la vida y a una moral de actitudes. Con estas aclaraciones la ética del cuidado conlleva el estar preparados para cooperar, pues esto resulta más prudente que buscar el máximo beneficio individual. En este sentido la ética del cuidado no se contrapone a la ética de la justicia, pero el cuidado como valor y actitud es necesario en una cultura para la paz. En la ética del cuidado hay una primacía de satisfacer la necesidad frente al castigar la agresividad.

Aporte de los sentimientos a la vida moral en el marco de una cultura de paz

“Las emociones conforman el paisaje de nuestra vida mental y social”. Inicio este pasaje con esta cita de Nussbaum (2008) del libro *Paisajes del pensamiento* porque el texto me lleva a otro: *Memorias de Adriano* de Marguerite Yourcenar (1999), cuando Adriano hace referencia a la historia personal como “*el paisaje de mis días*”, estando este paisaje compuesto por regiones montañosas, de materiales diversos amontonados sin orden alguno, y añade “Veo allí mi naturaleza, ya compleja, formada por partes iguales de instinto y de cultura. Aquí y allá afloran granitos de lo inevitable: por doquier, los desmoronamientos del azar” (Pg. 25), de esta manera nos muestra Yourcenar, que, si bien la vida política de un gobernante se rige por una racionalidad inquebrantable, son en el fondo las emociones quienes vienen a dar forma a esa vida. El texto de Nussbaum es filosófico, donde sostiene que las emociones son evaluaciones y juicios de valor, los cuales aportan valor a las personas y a las cosas que están fuera del control personal, tales juzgamientos aportan al florecimiento del ser. La investigación se basa en obras de literatura, en fragmentos de cartas y composiciones musicales entre otras para explicar la manera en que las obras de arte acercan a las emociones que nos afectan socialmente, que tienen consecuencias en

los otros. Emociones como la vergüenza, la culpa, el asco, la fraternidad, el humor hacen parte de la vida cotidiana.

No vivimos nuestra vida como un texto académico, tal vez los científicos, y tal vez aquellos dedicados a la investigación técnica se acercan a unas estructuras de pensamiento cotidianas alejadas de la expresión emocional. Sin embargo, la mayoría de los mortales, vivimos la vida inmersa en las emociones, otra cosa es que la cultura y la educación nos ha cortado el vuelo a la hora de expresarlas, nos han enseñado a contenernos, a no llorar, a reír sin hacer demasiado ruido. Quiero destacar las emociones como receptoras de contenido cognitivo intencional permite desvanecer la objeción a las mismas como elementos de deliberación al darse por sentado que son “fuerzas” ciegas carentes de discernimiento e inteligencia. Al demostrar el papel en forma de pensamiento evaluativo se descubre su lugar en la construcción de una vida humana “buena”. (Nussbaum, 2008).

Las emociones morales tienen una función importante en el desarrollo de la capacidad moral y no como meros comodines o complemento de estas. Sin embargo, no puede considerarse todas las emociones como morales, sino aquellas conducentes a la excelencia individual y a la vida cooperativa comunitaria, son intersubjetivas, generadas en la convivencia. “Emociones como la empatía, la preocupación por otros y la indignación frente a la crueldad son cruciales en el desarrollo de posturas morales apropiadas” (Comins Mingol, 2009, pág. 57). Las emociones morales priorizan las relaciones cordiales con los demás en el esquema de fines y valores de una persona, son algo importante para la vida lograda, por lo tanto, las obligaciones y las expectativas sociales son vistas como un efecto colateral en tanto, se están entendiendo las emociones morales en clave de la dignidad del otro, donde no solo existe una conexión lógica entre personas, sino también una conexión “humana”.

Una utilidad de las emociones en la acción moral para una convivencia pacífica es la correcta percepción de la realidad, es decir la percepción del contexto de las situaciones morales. “Una correcta acción moral viene precedida de una correcta percepción de la situación moral. La visión precisa de la realidad moral es producto de una capacidad de discernir que no está simplemente localizada en el intelecto, sino que requiere la participación de múltiples capacidades” (Comins Mingol, 2009, pág. 57). Ponerse en el lugar del otro en determinadas situaciones

ayuda a comprender el panorama moral del otro de una manera expandida, sentir empatía es esencial para apreciar el dolor ajeno pues la percepción plena requiere la dimensión afectiva.

Por su parte Nussbaum en *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* (2019) advierte el error ante la creencia de que solo las sociedades fascistas o agresivas son intensamente emocionales y se esfuerzan en cultivar estas emociones para mantenerse como tales, señala que todas las sociedades necesitan reflexionar sobre la estabilidad cultural y política a lo largo del tiempo, y sobre la seguridad de los valores más estimados por ellas en épocas de tensión (Nussbaum M. , 2019). “Todos los principios políticos, tanto los buenos como los malos, precisan para su materialización y su supervivencia de un apoyo emocional que les procure estabilidad a lo largo del tiempo, y todas las sociedades decentes (de buena calidad, dignas, aceptables, proporcionadas al mérito que se les exige) tienen que protegerse frente a la división y la jerarquización cultivando sentimientos apropiados de simpatía (empatía) y amor” (Pg. 15), esto con el objeto de poder apreciar el carácter pleno e igual de cualquier otra persona.

Para esta filósofa el vínculo afectivo con la justicia, el hacer conciencia de su valía, lleva a las personas a ser más susceptible ante las injusticias y a percibir las con mayor facilidad. Por lo tanto, un Estado compatible con la libertad liberal fomentará una cultura política robustamente crítica que defienda las libertades de expresión y asociación, y los principios y emociones que éstos suscitan deben estar continuamente sometidos a escrutinio y crítica. De esta manera, las voces disconformes desempeñan un papel valioso para mantener una concepción verdaderamente democrática con la participación de la ciudadanía, una de esas bien puede ser la de los artistas: “Una manera mediante la que el Estado puede tratar apropiada y eficazmente con varios de esos motivos de preocupación a un tiempo es concediendo un amplio margen a los artistas para que ofrezcan sus propias visiones divergentes de los valores políticos clave”, ya que en las sociedades imperfectas que aspiran a la justicia, la necesidad de relatos y símbolos particulares se hace más imperiosa (Nussbaum M. , 2019, pág. 21).

Otra autora que desarrolla el tema de las emociones y su lugar en el espacio público es Judith Butler (2017), pues la manera en que emociones como el patriotismo radical son difundidas a través de

marcos como el capitalismo, la segregación económica, racial, los medios de comunicación a favor del capitalismo para mantener o justificar la guerra y las violencias, ha llevado a difundir ideas de las vidas que valen la pena ser conservadas y los muertos que son dignos de ser llorados.

Por lo tanto, esta autora también coincide con Nussbaum en cuanto se ve a las emociones con carácter evaluativo. En este sentido, la educación emocional es imprescindible en tanto implica a su vez evaluaciones cognitivas acerca de la vida de los otros, ello implica una actitud ética, pero esta no surge espontáneamente por destruir los marcos interpretativos mencionados anteriormente, demanda desafiar los medios de comunicación y difusión dominantes para que ciertos tipos de vida pueden volverse “visibles o cognoscibles en su precariedad, percibir una vida no es exactamente lo mismo que encontrar precaria una vida” (Butler, 2017, pág. 81). Encontrar precaria una vida no es un encuentro primario en el que la vida esta despojada de todas sus interpretaciones habituales, pareciéndonos que está al margen de todas las relaciones de poder. Educar en las emociones morales hace parte de la formación política de los estudiantes en cuanto sirve para entender las relaciones de poder y tener elementos para desatenderlas cuando su ejercicio conlleva acciones injustas o en detrimento de la vida digna de ser vivida.

Enfoque de las Capacidades para el Desarrollo Humano

El enfoque teórico seleccionado para fortalecer este marco teórico ha sido el de Martha Nussbaum (2012), explicado en *Crear capacidades, propuesta para el desarrollo humano* por ser el que define una serie de capacidades sin las cuales la vida humana y la de los animales no humanos no puede llamarse digna de ser vivida y se caracteriza por acercar a todas las persona a unos mínimos de calidad de vida, “El enfoque de las capacidades puede definirse provisionalmente como una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica. Y responde a la pregunta relacionada con dignidad u justicia básicas ¿qué es capaz de hacer y de ser cada persona?

A este respecto aclara la autora el desarrollo humano no se mide por el bienestar total medio sino por las oportunidades disponibles para cada

ser humano, por lo tanto, las personas no se conciben como medios sino como fines en sí mismos. Una característica clave del enfoque de las capacidades esta puesta en la libertad de elección “pues defiende que el bien crucial que las sociedades deberían promover para sus pueblos es un conjunto de oportunidades (o libertades sustanciales) que las personas pueden luego llevar, o no llevar, a la práctica” (Nussbaum M. , 2012, pág. 38). Estas libertades pueden comprenderse en el sentido de ser fundamentales para alcanzar funcionamientos, es decir, se trata de expandir las habilidades residentes en el interior de las personas e incluir las libertades u oportunidades creadas por la combinación entre las facultades personales y el entorno político, social y económico. Así, las capacidades combinadas son la totalidad de oportunidades que dispone una persona para elegir y para actuar en determinada situación política, social y económica. Finalmente, este enfoque tiene de fondo la lucha contra la injusticia y las desigualdades sociales arraigadas, especialmente donde la presencia de la discriminación o marginación están presentes.

Llegados a este punto, es preciso aclarar que las capacidades internas son aquellas condiciones fluidas y dinámicas de las personas, y las capacidades humanas son rasgos o aptitudes entrenadas y desarrolladas, en la mayoría de las veces en medio de la interacción familiar, social, económica y política. Retomo a este respecto las palabras de Nussbaum cuando afirma que “Una de las tareas que le corresponde a una sociedad que quiera promover las capacidades humanas más importantes es la de apoyar el desarrollo de las capacidades internas, ya sea a través de la educación, de los recursos necesarios para potenciar la salud física y emocional, del apoyo a la atención y el cariño familiares, o de la implantación de un sistema educativo por ejemplo” (Nussbaum M. , 2012, pág. 41).

La aclaración de la importancia de trabajar en la consecución de las capacidades combinadas es importante en tanto una sociedad podría producir las capacidades internas de los ciudadanos y a su vez, por otros mecanismos podría estar negando los accesos a esas personas para funcionar de acuerdo con esas capacidades, por ejemplo, cuando se educa en la libertad de expresión, pero luego se les niega la libertad práctica reprimiéndola. Por lo tanto, para la autora, no se concibe la producción de capacidades combinadas sin que primero se produzcan las capacidades internas, que no son lo mismo que los equipamientos innatos de las personas.

Si bien las capacidades combinadas funcionan como dotaciones importantes para los individuos, también son sustanciales los funcionamientos. En este caso el funcionamiento se desempeña como la realización activa de una o más capacidades. Nussbaum explica los funcionamientos en términos de productos o materializaciones de las capacidades, es lo que conduce a la libertad de elección, es decir, las capacidades pueden traducirse en funcionamientos. Pero es pertinente agregar que promover capacidades es promover áreas de libertad, lo cual no es lo mismo que lograr que las personas funcionen en un determinado sentido, por eso los objetivos políticos apropiados son las capacidades y no los funcionamientos, pues son aquellas la garantía para el ejercicio de la libertad humana.

Este enfoque de justicia social busca responder ¿qué se necesita para que una vida este a la altura de la dignidad humana? La lista de capacidades propuesta por Nussbaum, a las cuales llama capacidades centrales responden al mínimo esencial exigible a una vida humana para ser digna, esto es que supere el umbral. Estas son las diez capacidades:

Vida. Poder vivir hasta el término de una vida humana de una duración normal; no morir de una forma prematura o antes de que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla.

Salud física. Poder mantener una buena salud, incluida la salud reproductiva; recibir una alimentación adecuada; disponer de un lugar apropiado para vivir.

Integridad física. Poder desplazarse libremente de un lugar a otro; estar protegidos de los ataques violentos, incluidas las agresiones sexuales y la violencia doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en cuestiones reproductivas.

Sentidos, imaginación y pensamiento. Poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo “verdaderamente humano”, un modo formado y cultivado por una educación adecuada que incluya (aunque ni mucho menos este limitado a) la alfabetización y la formación matemática y científica básica. Poder usar la imaginación y el

pensamiento para la experimentación y la producción de obras y actos religiosos, literarios, musicales o de índole parecida, según la propia elección. Poder usar la propia mente en condiciones protegidas por las garantías de la libertad de expresión política y artística, y por la libertad de práctica religiosa. Poder disfrutar de experiencias placenteras y evitar el dolor no beneficioso.

Emociones. Poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotras y nosotros mismos, poder amar a quienes nos aman y preocupan por nosotros, y sentir duelo por su ausencia; en general poder amar, apenarse, sentir añoranza, gratitud e indignación justificada. Que no se malogre nuestro desarrollo emocional por culpa del miedo y la ansiedad. (Defender esta capacidad significa defender a su vez, ciertas formas de asociación humana que pueden demostrarse cruciales en el desarrollo de aquella).

Razón práctica. Poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida. (Esta capacidad entraña la protección de la libertad de conciencia y la observación religiosa).

Afiliación. A) Poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar de formas diversas de la interacción social; ser capaces de imaginar la situación de otro u otra. (Proteger esta capacidad implica proteger instituciones que constituyen y nutren tales formas de afiliación, así como proteger la libertad de reunión y de expresión política). B) Disponer de las bases sociales necesarias para que no sintamos humillación y sí respeto por nosotros mismos; que se nos trate como seres de igual valía que los demás. Esto supone introducir disposiciones que combatan la discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión u origen nacional.

Otras especies. Poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural.

Juego. Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.

Control sobre el propio entorno. A) Político. Poder participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra

vida; tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y de asociación. B) Material. Poder poseer propiedades (tanto muebles como inmuebles) y ostentar derechos de propiedad en igualdad de condiciones con las demás personas; tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás; estar protegidos legalmente frente a registros y detenciones que no cuenten con la debida autorización judicial. En el entorno laboral, ser capaces de trabajar como seres humanos, ejerciendo la razón práctica y manteniendo relaciones valiosas y positivas de reconocimiento mutuo con otros trabajadores.

Culturas de paz

Antes de adentrarnos en el concepto de culturas de paz, nos vamos a referir al concepto de cultura. En este sentido la cultura para López es aquello aprendido o adquirido, es decir opuesto a lo innato o natural del ser humano, incluye esta definición los mitos y los símbolos inabarcables que se producen en un tiempo y en un espacio determinado. Desde una mirada antropológica, la cultura denota los mundos particulares en los que viven los seres humanos y que constituyen la fuente de su diferencia, es por ello por lo que no hablamos de una cultura sino de culturas cuando nos referimos a la diversidad de mundos particulares (López M. , 2004) .

Para el autor de la Enciclopedia de la paz y los conflictos diferencia tres definiciones de cultura:

- En primer lugar, el concepto se entiende en referencia a la conducta humana socialmente transmitida y en la socialización con otros seres humanos, es decir, en la cual la experiencia tiene un papel preponderante.
- En segundo lugar, el concepto puede hacer referencia a una cultura específica como la cultura Tikuna, la cultura caleña, o la cultura boyacense. En este sentido la cultura es aprehendida y el producto de este aprendizaje son los comportamientos compartidos y transmitidos por los miembros de una sociedad particular.
- En tercer lugar, algunos antropólogos limitan el concepto de cultura al conjunto de reglas de comportamiento, incluyendo el lenguaje, por los miembros de una sociedad.

Por ello concluye el autor que la cultura es el patrimonio heredado, transmutado, incrementado, compartido y transmitido de generación en generación. En esta senda menciona algunos aspectos constitutivos de la cultura: la cultura es transmitida entre generaciones por medio de la enculturación; la cultura es compartida, es decir es un hecho social donde las pautas culturales son pautas comunes; la cultura se transmite en gran medida mediante símbolos; también existe una transmisión no simbólica de la cultura, por ello algunas formas de percibir, sentir y actuar se transmiten sin mediación simbólica; La cultura está integrada en sus diversos aspectos, ya sea de manera teórica, organizativa, funcional o sistémica; la cultura es adaptativa y por lo tanto puede transformarse; de ahí que las culturas son sistemas en permanente transformación (López M. , 2004, pág. 208).

Habiendo hecho estas precisiones la cultura de paz, que también puede entenderse como cultura para la paz “consiste en la creación de nuevas formas de cultivar las relaciones humanas, y entre los humanos y la naturaleza para incrementar las posibilidades de vivir en paz” (pg., 209). La palabra cultura viene de cultivo, lo que indica que a través de la historia los seres humanos hemos sido capaces de cultivar las relaciones promotoras de actitudes, instituciones, lenguajes, símbolos, declaraciones que muestran las diferentes maneras en que podemos vivir en paz.

Ahora bien, desde la adhesión al concepto de paz imperfecta, las culturas de paz o para la paz, o el cultivo de la paz siempre están inacabadas y son susceptibles de transformación, y siempre se pueden hacer las cosas de una mejor manera dependiendo de la cultura. Por ello el reconocer que no existen paces perfectas nos llevan a generar compromisos en la creación de nuevas culturas para hacer las paces, compromisos en el afianzamiento de las capacidades a nivel personal, familiar, comunitario y social para fortalecer los procesos de convivencia pacífica.

Por otra parte, así como hay muchas maneras de ver y percibir el mundo de acuerdo con la cultura, es justo hablar entonces de culturas dado el carácter intercultural de la humanidad, más aún cuando estamos hablando de culturas de paz.

“Podemos decir que la cultura es la peculiaridad humana de afrontar el cultivo de las relaciones entre los seres humanos y entre éstos y la naturaleza. Pero no existe una cultura. Existen tantas culturas como formas de cultivo diferentes según las diferentes formas de expresión

de los pueblos que también llamamos culturas. En este sentido no solo hablamos de cultura para la paz, sino de culturas para hacer las paces que reclaman los derechos a la interculturalidad de los ciudadanos del mundo” (López M. , 2004, pág. 210).

En relación con lo mencionado anteriormente, si cada persona pertenece a una cultura, esa cultura puede siempre evolucionar hacia mejores perspectivas, pues las culturas son dinámicas, y cualquier aspecto del comportamiento puede ser modificado mediante el aprendizaje. De ahí la importancia de sembrar las semillas de la paz en los NNA, para que puedan fructificar en culturas de paz.

El término “cultura de paz” dentro de la organización de la UNESCO ha ido evolucionando desde 1989 cuando nace el concepto durante el congreso organizado en Yamoussoukro, África. En 1998 la Organización de las Naciones Unidas ONU declara que entre 2002 y 2010 será el Decenio Internacional de Cultura de Paz y No violencia. Al año siguiente la misma organización declara el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, en el cual se explica el papel de las naciones y de las personas para crear dicha cultura. Por ello se le pide a los gobiernos y a la gente que ayuden a los países que están en guerra a solucionar de manera pacífica los conflictos, que no se persiga a nadie por cuestiones de raza o religión y se ayude a los más necesitados.

De igual manera se pide trabajar en el fomento de los valores para una Cultura de Paz, entre los que se destaca: promover la colaboración entre países y evitar los conflictos, respetar los derechos humanos y las libertades entre personas, eliminar la pobreza y promover la educación para todos, respetar y proteger los derechos de los menores. En ese sentido las acciones que deben implementarse en los países para crear una cultura de paz están: educar, trabajar por el respeto de los derechos humanos, avanzar en el desarrollo económico y social, fomentar la igualdad entre las personas particularmente entre hombres y mujeres, fortalecer la democracia, promover la tolerancia, la comprensión y la solidaridad; impulsar la libertad de información y de comunicación, y propagar la paz y la seguridad (Fundación Cultura de Paz, Fundación Ciudadanía. , 2012).

Desde esta tesis cuando nos referimos al CULTIVO DE LA PAZ, nos estamos refiriendo a ese proceso en él se siembra la semilla, se abona, se cuida y germina la CULTURA DE PAZ, y se parte de la base del arte

en perspectiva de territorio porque el arte y la educación artística tienen los elementos adecuados y pertinentes para aportar los elementos simbólicos, estéticos y significativos que pueden ayudar a transformar las culturas de las violencias a las culturas de la PAZ. En este sentido oponemos a la violencia cultural el cultivo de la paz que genera cultura de paz que a la postre llevarán a fomentar paz directa y la paz estructural.

Políticas y normas favorecedoras de la Educación para la paz

El Ministerio de Educación Nacional, acoge lo dispuesto en Constitución Política de 1991, el cual delega a la educación las responsabilidades de formación para: la defensa de los Derechos Humanos, la paz, la democracia, el respeto a la ley, la diversidad y la diferencia, también para resolver conflictos de manera tranquila sin recurrir a la violencia (Corte Constitucional, 1991). Además, dentro de los fines de la Educación, la Ley 115 de 1994 Ley General de Educación encontramos: la formación en el respeto a la vida y a los demás Derechos Humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad, la tolerancia, libertad y equidad; para de esta manera, proporcionar una sólida formación ética y moral (Ministerio de Educación Nacional, 2005).

El Plan Decenal de Educación 2006-2016 ve en la educación una estrecha relación con la generación de cultura de paz, dada la necesidad de convivir pacíficamente, en armonía y en democracia dentro de un modo real de vida. Considera que la educación ha de resultar pertinente con los entornos cultural, social y geográfico de los estudiantes, donde prime el fortalecimiento de la sociedad civil. Para asegurar el disfrute del pleno derecho a la educación de calidad, el Plan llama con urgencia a la construcción de climas escolares apropiados y a la creación y consolidación de culturas escolares caracterizadas por la convivencia democrática (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

En 2017, entra en vigor el Plan Nacional decenal de Educación 2016-2026 titulado *El camino hacia la calidad y la equidad*. Este plan contiene en su séptimo desafío los lineamientos para construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género, de ahí se desprenden dos lineamientos estratégicos relacionados

con la educación para la paz: 1. El fortalecimiento de la formación ciudadana para asegurar una convivencia sana y respetuosa, de manera que todas las escuelas en Colombia se conviertan en territorios de paz; 2. La inclusión de personas con discapacidad, el reconocimiento de la diversidad, los grupos étnicos y la restitución de derechos para niños, jóvenes y adultos en condición de vulneración evitando cualquier forma de marginación y exclusión (Ministerio de Educación Nacional 2017).

En la misma vía, el Decreto 1860 del Ministerio de Educación Nacional ofrece pautas para fortalecer los Manuales de Convivencia escolar y promueven la empatía, la tolerancia, la solidaridad, y la honestidad en las relaciones interpersonales, el fomento del diálogo, el trabajo en equipo, la interacción con los otros, la argumentación y la expresión de emociones y sentimientos. Se busca la participación de los estudiantes en la construcción colectiva del PEI, del manual de convivencia y los pactos de aula, la participación en el Gobierno Escolar y el apoyo al personero estudiantil. Finalmente, llama a toda la comunidad a participar los procesos escolares, fortaleciendo así los lazos comunicativos dentro de la dupla escuela-comunidad (Ministerio de Educación Nacional, 2005).

Con la promulgación de la Ley 1620 de 2013 se reglamenta el *Sistema Nacional de Convivencia Escolar para la formación y el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención de la violencia escolar* (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Con esta ley se espera afianzar las competencias ciudadanas: formar personas capaces de reconocerse como sujetos titulares de Derechos Humanos, sexuales y reproductivos, y avanzar en la prevención de la violencia y el tratamiento del acoso escolar para erradicarlo de las instituciones escolares. En su tercer objetivo plantea: Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derecho (p. 2), teniendo de fondo como estrategias fundamentales la participación, la corresponsabilidad, la autonomía, la diversidad y la integralidad.

La Ley 1620 de 2013 *Sistema Nacional de Convivencia Escolar para la formación y el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención de la violencia escolar* se rige por unos principios enfocados a transversalizar el sistema de convivencia escolar

en el marco de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Estos principios son: 1. La Participación para la coordinación y armonización de acciones que permitan el funcionamiento del sistema, garantizando el derecho a la participación de los NNA en el desarrollo de estrategias que se adelanten en el marco del Sistema. 2. Corresponsabilidad entre las familias, los establecimientos educativos, la sociedad y el Estado para la formación ciudadana, la promoción de la convivencia escolar, la educación para el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos de los NNA en sus ámbitos de acción. 3. Autonomía de los individuos, las entidades territoriales e instituciones educativas en concordancia con la Constitución Política y dentro de los límites de las leyes, normas y disposiciones que fija la ley para la puesta en marcha de las acciones y estrategias propuestas dentro del Sistema. 4. La concepción integral de la persona y la vida humana en ambientes pacíficos y democráticos para los NNA se fundamenta en el reconocimiento, el respeto y la valoración de la dignidad propia y ajena, sin discriminación por género, orientación o identidad sexual, etnia o condición física, social o cultural. 5. La filosofía del Sistema es integral y está orientada a fomentar una educación para la autorregulación individual, la sanción social y el respeto a la Constitución y a la ley (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

En 2014, se proclama y divulga en Colombia la *Cátedra para la Paz* de obligatorio cumplimiento en todas las aulas del país, se pone en funcionamiento a través de la ley 1732 y el Decreto 1038 de 2015, con el propósito de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia a través de la inclusión curricular en todos los colegios desde preescolar hasta la educación media, en las universidades, y cada institución tendrá autonomía para implementarla.

Se espera de esta manera ayudar a consolidar un país sin guerra, más equitativo y mejor educado: los objetivos buscan que las comunidades educativas desde el preescolar hasta la educación superior apropien conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, promover la cultura de reconciliación en todo el territorio nacional, para así poder reconstruir el tejido social, generar prosperidad y garantizar los principios, deberes y derechos enunciados en la Constitución nacional. La cátedra debe estar articulada a asignaturas como ciencias sociales,

historia, geografía, constitución política, ciencias naturales y educación ambiental, educación ética y en valores humanos. Para el mandatario Juan Manuel Santos la cátedra abre espacios de diálogo y discusión al interior de las aulas sobre el papel de los niños y jóvenes en este valor.

Una recomendación es no asumir la *Cátedra* como una asignatura teórica, pues se puede caer en el error de creer que solo a partir de los conocimientos se aprenden y desarrollan valores como el respeto, la solidaridad, la empatía y el discernimiento para resolver las situaciones conflictivas de manera pacífica. También se espera que contribuya a la Ley General de Educación, el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y la Ley de Víctimas. Otro elemento importante es que no está planteada solo para los estudiantes, por el contrario, debe ser un factor de desarrollo y convivencia para los directivos, los padres de familia y la comunidad educativa en general.

Educación Artística y sus aportes a la cultura de Paz

La EA en Colombia como área fundamental y obligatoria es reciente, avanza desde su inclusión en la Ley General de Educación Ley 715 de 1994. Sus inicios se remontan al siglo XIX con la creación de la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Nacional en 1886. En 1904 mediante la expedición del Decreto 045 de 1905, se reglamenta el plan de estudios para áreas vocacionales en la escuela secundaria, más no en la educación básica. Con la promulgación del Decreto 045 de 1962 se reforman los programas y los planes de estudios incluyendo en la educación básica de secundaria dos años de exploración vocacional donde se puede optar por la música, el teatro o el dibujo. En 1962 se crean los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada INEM, e incluyen carga horaria de EA en todo el bachillerato. Sólo hasta 1981 se crea la primera Licenciatura en Artes Plásticas en la Universidad de La Sabana. En 1997 deja de llamarse EA y se le denomina Educación artística y cultural. En 2011 ya existen además de varias facultades de artes, varios programas de licenciaturas en artes, especializaciones y maestrías, y se ubican en las principales ciudades (Pardo, 2011).

En Colombia los currículos en EA acogen las recomendaciones de la Conferencia mundial sobre Educación Artística que se llevó a cabo del 6 al 9 de marzo de 2006 en Lisboa (Portugal), se puso bajo la lente



la contribución de la EA para satisfacer necesidades de creatividad y sensibilización cultural del siglo XXI, buscando introducir y fomentar la EA en el entorno de aprendizaje para el mejoramiento de la calidad en la educación (UNESCO, 2006). Estas recomendaciones se encuentran en las Orientaciones para la EA en básica y media, fomenta el aprendizaje de competencias para la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación; de esta manera el estudiante es la vez receptor, creador y socializador tanto de los productos artístico como mediante la gestión de nuevos procesos donde se involucran las artes mediante desarrollos articulados e integrales.

Por otra parte, históricamente el papel de la EA se ha vinculado al desarrollo de la creatividad, sin embargo, la creatividad no es una cualidad exclusiva del arte, pues desde cualquier área se puede impulsar. En este sentido Vygotsky (1978) destaca que la educación es la formación para el desarrollo de las potencialidades que ayudan a construir funciones psicológicas superiores como la percepción, la imaginación, las emociones y el pensamiento e implica el estímulo de las disposiciones de cada individuo a partir de la integración de las dimensiones cognitivo-emocionales. Además, las obras de arte influyen en la vida social de los seres humanos.

Más allá de los desarrollos cognitivos que pueda aportar el arte en la educación, el interés de esta revisión se centra en esclarecer el lugar de la EA en la formación cultural para el bien social, en el fondo cultural se encuentran los ideales que complementan y dirigen el crecimiento del individuo en la sociedad. Cuando la escuela no valora la educación artística en su justa dimensión, está negando el alcance de las habilidades específicas de cada individuo según sus capacidades, está negando así el acceso a los bienes sociales, culturales y a la creación del capital social, cultural y político desde la educación básica.

La EA tiene elementos para responder a estas necesidades. En primer lugar, la EA independiente del lugar disciplinar en el que se ejerza, acerca al ser humano a otras realidades, lo confronta con la propia cultura, abre la mirada a otros pueblos, otras costumbres y otras maneras de ver y hacer lo mismo. Todo ello lleva a configurar visiones de mundo ampliadas, pero, sobre todo, implica reconocer en el otro los que nos acerca más que lo que nos divide, pues el arte maneja símbolos universales que acercan más que separan. Finalmente, la imaginación narrativa tiene que ver con el ponerse en el lugar del otro, estar en capacidad de leer la historia de la otra persona, y conocer las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar.

Rancière en su texto *Sobre políticas estéticas* (2005), nos ayuda a entender la capacidad narrativa como lugar provocador de la empatía, dado que en la actualidad ha de repararse el vínculo social, pero no solo eso, porque no solamente se han perdido las formas de civilidad, sino el sentido mismo de la co-presencia de las personas y de las cosas que es lo que conforma un mundo.

De esto se deduce que el estudio y el impulso de las artes desde los primeros años desarrollan al ser humano de una forma integral, y lo prepara para ejecutar mejor otras actividades. Por otra parte, señala que además de las bondades en el aspecto cognitivo o físico del aprendizaje o la educación en las artes, la experiencia del arte, la acción y el acto creador son en sí necesarios y saludables, por cuanto nos procuran anclajes con la vida, con nuestra propia biografía, con nuestro propio cuerpo que siente e imagina.

El arte en el ser humano es una vía, un medio de búsqueda de verdad, así como también de escape de las verdades impuestas, de esta manera la

educación artística encaminada a la búsqueda de la paz debe favorecer la emancipación, fortalecer el diálogo intercultural y promover la identidad en contextos multiculturales. “El gran programa de la “educación estética” que constituye un nuevo tejido comunitario tiende a transformarse en programas de intervención del arte como mediador capaz de restaurar el vínculo social. Este puede ser el trabajo de un arte educativo” (Rancièrè, 2005, pág. 60).

Territorio

La construcción de la categoría territorio emerge articulando varias perspectivas, desde el positivismo geográfico que lo ve anclado al orden natural ajeno a las condiciones sociales, negando de esta manera el ser humano como productor de realidad social, hasta perspectivas relacionales que hablan de la configuración del territorio como espacio de creación social, espacio mediado por relaciones de poder a su vez interferidas por distintas subjetividades y espacio configurado a través de la generación de redes, lo que lo hace profundamente dinámico, diverso y en constante transformación.

Desde la emergencia de la geografía como disciplina, se hablaba de espacio como elemento físico exclusivamente. En la medida en que fue avanzando el siglo XX y después de la segunda guerra mundial, empieza a considerarse la importancia de las personas en la configuración y transformación del espacio. Así la geografía humana, la sociología y la antropología nos hablarán de espacio social construido y de producción del espacio: esto es la construcción social del espacio, el devenir de lo simbólico cultural en el territorio.

Hasta hace poco, no era muy clara la distinción entre espacio y territorio, y más bien se consideraba como categoría central el espacio. El período clásico de la disciplina ha sido comprendido entre 1870 y 1950 y ha estado sujeto al paradigma positivista. Según Souto (2011), el primer campo de estudio geográfico fue la geopolítica, donde la realidad y la naturaleza del espacio no eran tan importantes como las formas materiales en la expresión de sus propiedades materiales, es decir, designaban una propiedad referida particularmente al objeto, por ejemplo, localización o límite delimitado por fronteras o límites tanto terrestres como marítimos. En esta corriente la investigación geográfica centra su atención en problemas de carácter espacial que reclaman una

explicación en términos de la ciencia positiva.

Esta forma de ver el espacio fue cambiando a partir de los años 60 del siglo XX y el debate relaciona concepciones espaciales con fundamentos filosóficos y políticos divergentes. Positivismo, marxismo, existencialismo, posestructuralismo, posmodernismo y otros “ismos” han venido sustentando la teoría geográfica sobre el espacio no exenta de entrecruces complejos entre las ciencias y por la misma complejidad del término usualmente se usaron con la misma connotación espacio, región y territorio (Delgado, 2003, pág. 28).

Harvey (2001), se interesa en los procesos que originan las configuraciones espaciales en el tercer mundo, y que han vinculado espacialmente todos los rincones del mundo y subordinado todas acciones humanas a la dictadura del capital. Introduce la noción de territorio como escenario de lucha política y confrontación social; involucra, además, las diferencias de clase, género, cultura, religión y política, partiendo de los conceptos de “valor de uso y valor de cambio, trata de desentrañar las lógicas y conflictos en la vida urbana cotidiana en la producción social del espacio. (Delgado, 2003).

Pese a los avances en materia social, la geografía marxista es cuestionada por el posestructuralismo y el feminismo, generando fuentes de debate sobre su postura modernista, occidentalista y masculinista. Resulta insuficiente, además, su perspectiva crítica para entender la naturaleza de los nuevos movimientos sociales, la lucha de clases, los asuntos de género, las cuestiones ambientales, los problemas étnicos etc. En réplica a estos enjuiciamientos aparece la geografía humanística, esta examina el espacio como experiencia fenomenológica; los mayores exponentes de esta corriente Anne Buttimer, Edward Relph, y Yi Fu-Tuan, consideran que el lugar es fundamental para la existencia humana y conciben el estudio del espacio como un hacer focalizado en las improntas, los valores y las memorias dejadas por la intención humana en dichos lugares (Delgado, 2003).

Territorio y territorialidad

Territorio y territorialidad, también son conceptos usados en antropología la cual reconoce la primacía de la geografía en los estudios sobre el territorio, pero entiende que la complejidad del término recibe

aportes de otras disciplinas. Territorialidad es la producción práctica o discursiva del territorio a través de la economía, la religión, la lúdica, los procesos políticos, etc. Territorialización es la estrategia que se utiliza y el efecto que causa delimitar un territorio, implica un poder determinado por una persona, un grupo social o étnico (Capel, 2016). Los antropólogos incluyen en los estudios sobre el territorio el lenguaje y los símbolos, estudian los territorios de las sociedades primitivas y nómadas, los desarraigos y otros grupos sociales con comportamientos y culturas específicas. Observan los cambios por cuenta de las colonizaciones, el turismo y la movilidad entre otros.

Por otra parte, las ciencias sociales ubican el análisis de este objeto de estudio en la realidad socio-antropológica; habla de los modos en que el territorio se relaciona: nivel próximo o corporal, nivel comunitario y nivel público; en estos niveles se circunscribe el espacio y el territorio de manera diferenciada (Díaz, (2012). En el nivel próximo se encuentra la familia, el aula, los puestos de trabajo; en el nivel de comunidad, está el barrio, la institución donde se labora; en el nivel público, está el entorno social, político, económico, y el administrativo referido a la distribución geopolítica en el ordenamiento de regiones, comarcas, delegaciones, ayuntamientos, zonas urbanas, provincias y ámbito nacional.

Finalmente, aparece la pregunta por el territorio y las territorialidades en relación con la globalización. La circulación de capitales y mercancías, los movimientos migratorios, los conflictos ambientales que encaran directamente la relación entre lo local y lo global. La presión explotadora sobre territorios ricos en recursos biodiversos, la de carácter turístico que se ejerce sobre territorios con riqueza patrimonial, la influencia de los esquemas culturales exteriores sobre los locales, la incidencia de las políticas neoliberales, los procesos de descentralización y los cambios en las estructuras estatales, todo ello ha llevado a nuevas perspectivas en la concepción de los territorios (Capel, 2016).

Podemos entender entonces, que en el sentido de la geografía humana y los avances epistemológicos en la comprensión del espacio lo configuran en perspectiva relacional; la subjetividad y los componentes culturales y político configuran el territorio. La diferenciación entre espacio y territorio la hacen algunos autores como Musset (2015), quien, pone en evidencia las cuestiones políticas del territorio, señala que el espacio precede al territorio, el segundo es producto del primero y se concreta

en el marco de las relaciones de poder y se fundamenta en las relaciones sociales determinadas por acciones y estructuras materiales. El aspecto relacional en la construcción del sentido de territorio no se da por delimitación geográfica, es un espacio transformado en lugar (mí, nuestro lugar), donde se desarrollan procesos naturales, se despliegan procesos sociales en la interacción, es una apropiación mediante el habitar como acto social, humano y político, que se concreta en lo comunicativo, material y simbólico, es la dimensión espacial de un grupo social (Díaz, M, 2012).

El territorio es también un producto cultural “como uno de sus productos, de sus fabricaciones y como una apropiación subjetiva que da lugar al apego afectivo y al sentido de pertenencia que perciben los sujetos de un territorio por sus vivencias e interacción cotidiana, que puede o no tener un correlato geográfico específico” (Garzón, Quintara, & Ramos , 2015). Por eso no se habla de territorio sin territorialidad, relacionada esta con el habitar, con la distribución y uso de los espacios físicos y simbólicos, donde se materializa la acción social. Territorialidad describe posesión, uso y defensa de un territorio, es decir incluye la actividad humana. Territorialidad y habitantes, son conceptos que se implican mutuamente (Musset, 2015).

En la misma senda de la construcción simbólica del territorio, en el texto *Los relatos del desplazamiento y el despojo de lo simbólico*, Myriam Zapata (2014) nos propone entender la construcción simbólica “como una fuerza o mediación estructurante y estructurada de la percepción y de la experiencia, por lo que se encuentra en una dimensión estética de la conciencia y se traduce en nuestras prácticas cotidianas, es decir, lo que hacemos nos ofrece tranquilidad, goce y nos confiere sentidos de vida”. Todo ello, va generando la urdimbre y la trama del tejido social, mediada por formas de interacción y comunicación entre el individuo y la sociedad, así como entre éste y los otros, mediante hilos argumentativos y cronotópicos⁵ en gran parte simbólicos.

5 El cronotopo es una categoría espacio temporal que se integra en una sola dimensión y que significa la manera como en un espacio tiempo se suceden nudos argumentales, logrando que el tiempo se materialice en el espacio, desencadenando un acontecimiento, y a la vez determinando la historia. (Zapata, 2014, pág. 60). Los cronotopos son micro relatos o microhistorias.

En el planteamiento de la autora, encontramos similitud con la perspectiva de Díaz, en tanto nos permiten ver en interacciones cotidianas como a) culturales: el baile, el juego y el lenguaje; b) políticas: las disputas ideológicas o los acuerdos, y c) ciudadanas: las formas de participación y de comunicación con los otros, se reconstruye y actualizan los sentidos y experiencias de los sujetos. Entonces, la construcción simbólica del territorio es dinámica y constante, no permanece fija, por el contrario, se actualiza en el devenir experiencial subjetivo de sus habitantes por cuenta de las actividades, rutinas o hábitos, es decir, estas formas identitarias primarias u originarias, propias de la experiencia vital del pasado se actualizan en el presente, y es lo que marca el carácter paralelo y alternativo de la subjetividad (Zapata, 2014), (Díaz, M, 2012).

Por eso, retomando a David Harvey (1998) “señala que las *relaciones de poder están siempre implicadas en prácticas espaciales y temporales* y que estas relaciones de poder y, en tanto materiales como simbólicas se encarnan también como ámbito de gobierno, como proyecto político de la gente que construye el territorio.

Para que el territorio sea escenario, contexto y campo social, requiere la construcción colectiva por medio de la participación de los sujetos, porque esa concurrencia está mediada por las subjetividades, las cuáles, además, por cuenta de su diversidad, develan una amalgama de intereses que benefician de manera mutua a los que lo vivencian. En palabras de Garzón “la presencia diferenciada sobre el territorio implica una formación de ciudadanía diferenciada” (Garzón L. , 2016, pág. 46), la cual incluye la construcción social del territorio soportada en el imaginario de dos países: uno central en desarrollo económico y con presencia institucional estable, y uno periférico regulado por la ley del más fuerte:

“Esta periferia se gestiona a través de la historia bajo figuras como territorios de misiones, territorios nacionales, zonas de orden público y más recientemente zonas de consolidación territorial. Es en este contexto que cobra sentido el término “paz territorial, entendida como la implementación de las diferencias territoriales, de los acuerdos políticos” (pg. 47).

Esta dinámica, direcciona al enfoque de paz territorial, que parte de la idea de disparidad territorial, aplicada a la conformación del Estado

colombiano y su relación con el conflicto; dado que, según Criado de Diego, (2017) la guerra no se ha desplegado de la misma forma en todo el territorio nacional, en medio de una heterogeneidad en la que se presentan situaciones opuestas de normalidad, infraestructura, democracia y convivencia, que son las que determinan las orientaciones, énfasis y líneas de acción específicas que se requieren para las políticas y el cultivo de la paz.

Esta característica, según este autor, conlleva pensar la paz territorial teniendo en cuenta las transiciones diferenciadas, para ajustar las políticas de paz y los acuerdos de la Habana, a las condiciones concretas de las comunidades, que sería en lo que consistiría "la dimensión territorial de la paz" (pág. 25), que incluye todos los recursos y el andamiaje del aporte de todos los sectores de la sociedad civil, dentro de lo que se cuenta con el papel de la educación en su realización.

En otras palabras, el territorio propicio para el cultivo de la paz más allá de ser el espacio habitado, es espacio relacional, de cohesión social, donde se tejen relaciones alrededor de las actividades productivas, de los sueños y deseos, adquiriendo así un valor más allá del uso del suelo, valor que se inscribe en una serie de relaciones simbólicas con el espacio a las que asisten los significados, los ritos, las prácticas y las creencias que los seres humanos construyen para generar sentidos de mundo. De lo anterior se deriva entonces que, el territorio no es un lugar cualquiera de habitación o de tránsito, ni un escenario proveedor de recursos para la supervivencia, "es el contexto en el que aparecemos ante el otro, nos relacionamos entre nosotros, damos origen a relaciones de cooperación o de conflicto, encontramos horizontes de sentido que compartir y legados simbólicos que conservar" (Sánchez C & Mora , 2014).

Escuelas en el territorio: territorialidades en desarrollo

La escuela se constituye como espacio físico, relacional y único, dado que posee características particulares, poblaciones diversas, posee un sistema de normas que, por una parte, regulan y por otra limitan. En los sectores marginales confluyen los distintos tipos de desterritorialización. En Colombia, por cuenta del conflicto armado, de la exclusión social y del desplazamiento político, económico y cultural, muchos estudiantes, docentes y directivos abandonan sus territorios y deben reubicarse nuevamente, renunciando al mundo que les es cotidiano, cercano

e histórico. Son actores escolares inmersos en una ruptura abrupta y dolorosa con el territorio, confrontándose con un sentido de pérdida y de desconfiguración de la realidad propia.

La escuela como territorio deviene espacio apropiado por los sujetos en las interacciones y las relaciones que los instituyen. La prevención de la violencia en la escuela se fundamenta en normas internacionales: Comité Internacional de la Cruz Roja en el Protocolo I Adicional a los Convenios de Ginebra, artículo 52º, señala que los bienes de carácter civil no serán objeto de ataque ni de represalias, ni son objetivos militares, busca la protección de los NNA del involucramiento en el conflicto armado, y propende por la protección de la escuela como bien civil, “aún, así en todos estos años de confrontación, los niños han sido vinculados o utilizados por los actores armados y las escuelas han sido utilizadas para actividades propias del conflicto” (Romero, 2013, pág. 60).

Ahora bien, no solo las escuelas que se ven directamente involucradas en el conflicto armado padecen sus secuelas. Para proteger la vida, escapar del reclutamiento y dejar de ser objetivos militares, para huir de las amenazas, muchos niños, niñas y adolescentes llegan huyendo a las escuelas ubicadas en las periferias de las ciudades, quedando invisibilizados dentro de la masa de estudiantes, por eso, aunque las escuelas no se encuentren en los confines de los territorios en conflicto, por cuenta de éste emerge la escuela como territorio en medio del conflicto.

Aunque podría pensarse que después de tantos años de conflicto, y aunque en los territorios tiendan a naturalizarse las relaciones de poder ejercidas por los violentos, y aunque la escuela se convierta en refugio físico, social, emocional y de salvaguarda de la vida, “es casi imposible que los docentes desarrollen la actividad educativa y que los alumnos puedan tener un buen rendimiento cuando se está en medio de hechos violentos; no pueden llevar una cotidianidad normal, en medio de la angustia, el dolor y la zozobra que ocasionan las circunstancias de la guerra” (Romero, 2013, pág. 72). Por estos procesos y rupturas, los actores deben enfrentar, o bien procesos de Re-territorialización, surgidos (con suerte) la reconfiguración de las identidades en nuevos territorios (las cuales se construyen intersubjetivamente en la medida en que establecen interacciones positivas entre el nuevo contexto y lo vivido, permitiendo elaborar y resignificar la experiencia) o, de lo contrario pueden verse abocados a nuevas desterritorializaciones.

Adicionalmente, la escuela, aunque pareciera estática no le es, por el contrario, por su misma naturaleza es dinámica, aunque no siempre flexible, se enmarca en procesos históricos, complejos y vitales y, aunque lo pretenda no puede definirse solo por los reglamentos. Es impredecible, se construye a diario, es una singularidad a la vez permanente y a la vez cambiante; permanente en tanto la historia de las interacciones la dotan de institucionalidad, cambiante por cuanto las vivencias y las relaciones al interior y con el entorno generan flujos y movimientos no determinados a priori.

Estos flujos funcionan como una suerte de bucle permanente. De todo esto se sostiene que el contexto genera la escuela, y la escuela lo inventa, lo recrea constantemente. “En estas interacciones se tejen los sentidos de territorialidad producto de la construcción intersubjetiva, definen el territorio y orientan las acciones que, como distinciones procesadoras de significados, se desarrollan con el fin, no siempre explícito de aprender y educarse” (Lizarralde, 2012, pág. 26). Es decir, en el mismo espacio escolar, pueden darse procesos de socialización, comunicación, aprendizaje, debate, disputa, afectividad, todo a la vez y sin necesidad de desplazarse.

Las disposiciones estéticas, arquitectónicas, de diseño y de equipamientos construyen la escuela simbólicamente, sin embargo, los espacios son usados por las y los estudiantes para comunicar, para evidenciar las huellas de su tránsito, para afirmar los signos de sus identidades, donde están emergiendo códigos de poder, no siempre claros, identificables o descifrables. Bajo esta premisa, la construcción simbólica como elemento comunicativo representa una gran ventaja, porque allí surge la pregunta por el poder “ya sea por su transmisión o su transformación en la escuela” (Ruiz, 2006).

Ahora bien, estas características de territorialización no se dan exclusivamente en los intramuros. La escuela de puertas para afuera es un referente del barrio, no solo para los vecinos, sino para todos los agentes que la convierten en territorio en disputa, ya sea ideológica, simbólica, cultural e incluso económica (Lizarralde, 2012), (Ruiz, 2006). Es claro como los colegios ubicados en barrios marginales son foco hacia los cuales se dirigen las ofertas de consumo, tal vez el más preocupante para los colegios públicos es el del tráfico de drogas, seguido del pandillerismo, la explotación sexual, y la delincuencia juvenil.

De igual manera es un referente en disputa para las organizaciones territoriales que imparten sus objetivos educativos: los ministerios, las secretarías de educación, las direcciones locales de educación y su contraparte los sindicatos. Las normas, leyes, dispositivos y lineamientos para directivos, administrativos y docentes difunden las ideologías estatales de educación y, si bien por una parte buscan la garantía de derechos, por otra parte se quedan cortas en el alcance de los mismos, por cuanto la emergencia de las políticas, los planes y programas en educación parten de miradas centradas más en el desarrollo económico, y en gran parte desconocedoras del contexto real de las escuelas (Giroux, 1985). Los sindicatos por su parte hacen de la escuela territorio de contienda, por cuanto busca mayores equilibrios entre la realidad local, el desarrollo social y las políticas estatales.

En este orden de ideas y siguiendo a Giroux, la escuela como depositaria de realidad socio-espacial no puede en ningún momento considerarse ajena al contexto, Giroux al respecto nos habla de tres elementos importantes para entender el proceso de escolarización: 1. Las escuelas no pueden ser analizadas por fuera del contexto socio-económico al que pertenecen, 2. Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control del discurso, significado y subjetividades, 3. Los valores de sentido común que guían y estructuran las prácticas en el salón de clase no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos (Giroux, 1985).

Escuela como territorio de paz

La escuela como tal es un territorio en permanente construcción dadas las interacciones sociales, ideológicas, políticas y culturales que se dan en su interior. Por otra parte, la escuela hace parte del territorio, lo que la ubica muchas veces en situación de emergencia ya sea por cuenta de las políticas públicas que operan sobre ella, ya sea por las ideologías desconocedoras de las realidades que los territorios aportan a la escuela y que subyacen a las prácticas pedagógicas, o por las mismas dinámicas de la escuela producto del sistema estructural social y político. Muchas veces, se pretende hacer de la escuela el lugar de reproducción ideológica negándose a desarrollar sujetos creativos, críticos y políticos. Como territorio también es diversa, dinámica, activa, y esconde bajo los resquicios de las puertas, tras el pliegue del uniforme, en las



últimas páginas de cuaderno, universos que los docentes muchas veces pretendemos desconocer, pero que a veces nos golpean de repente y despliegan toda su fuerza, cuando nos hace frente y no estamos preparados para reconocer la riqueza oculta, los mensajes velados y las posibilidades encubiertas.

Se escribe este aparte, cuando está finalizando el año 2017 desde una escuela en Ciudad Bolívar Bogotá. Las escuelas son muchas cosas a la vez: son territorio, escenario, lugar de tránsito, espacio en construcción permanente donde circulan saberes, ideologías, imaginarios y deseos; desentrañar sus sentidos, encontrar las posibilidades y hacer de ella el germen para la paz es uno de los retos más acuciantes de la escuela colombiana hoy. Justamente hoy, cuando el ambiente del posconflicto se halla enrarecido por los opositores a un cambio necesario, el cual no siempre es favorecedor a todos los que han hecho del territorio el espacio de cultivo de riquezas personales a costa de trastornar la convivencia y amenazar permanentemente la vida de los pobladores y sus comunidades.

Por ello el lugar de la escuela en la generación de culturas de paz es inminente, bien lo señala Alvarado y otros, “en el contexto del conflicto armado no basta comprender como las estructuras sociales dan lugar a subjetividades e identidades marcadas por la deshumanización de la guerra, sino que se debe llegar a comprender como, en medio de

la guerra misma los niños logran desplegar su capacidad de agencia a partir de sus propias motivaciones” (Alvarado & otros, 2012, pág. 56). Como una de las instituciones de mayor alcance en el sistema social, la escuela se constituye desde la primera socialización en un puente para la construcción de sujetos inmersos en discursos y sentidos a través de las prácticas y rituales cotidianos. Pero esta dinámica escolar no logra permear del todo las pedagógicas proclives al desarrollo de la autonomía, en muchos casos se ve a los NNA desde una minoría de edad que niega el derecho a expresar pensamientos, emociones y asumir el criterio propio; el panorama es peor aún fuera de la institución donde se hayan enfrentados a otros actores como sugiere Alvarado y otros:

Parece ser, entonces, que en la vida práctica e, incluso, en la misma filosofía política, psicología y educación moral, la vida de los infantes está condenada a la heteronomía. Entre otros argumentos porque se considera que carecen de criterios para hacer uso de la voluntad, capacidad de racionalidad y libre albedrío para asumir su propia vida, así como la imposibilidad de hacerse responsable de las consecuencias de sus acciones; condiciones básicas para que los seres humanos sean sujetos de libertad, lo que lleva a que los infantes queden al dominio de los adultos pero, en especial, al dominio de los perpetradores o victimarios (Alvarado, y otros, 2012, pág. 121).

Por lo tanto, hablar de educación de calidad además del acceso al conocimiento, a la formación para el trabajo, implica una educación para la acción ampliando los marcos de información, de intercambio de perspectivas que lleven a la garantía de la inclusión y la ampliación de derechos. Para Alvarado, la escuela colombiana está descontextualizada de la realidad que viven los niños fuera de sus muros, por lo cual a la vez que produce exclusión, también causa deserción y expulsión de niños, “pues éstos y éstas encuentran que no es el espacio que interpreta sus problemas, sino que los ignora y le responde con la violencia que genera el ser echados o que ellos y ellas decidan no volver (Alvarado & otros, 2012, pág. 227)”.

Esta educación alternativa es la educación en resistencia contra toda forma de dominio, que trabaja acorde a los planteamientos de pensadores y activistas como Ghandi, Martin Luther King, Freire y muchos otros. Marco, bajo el cual se avizora la potencialidad de la educación artística para aportar a la educación para la paz, trascendiendo los lugares comunes en que se centran sus prácticas pedagógicas.

Conclusiones generales

Para efectos de esta investigación, dado lo polifónico del concepto, lo primero que podemos decir es que no consideramos la paz como una sola, por lo tanto, hablaremos de paces. En este sentido, nos enfocaremos en la paz territorial la cual procede de la unión de las tres paces enunciadas por Galtung: paz directa, cultural y estructural. En este sentido la paz directa se manifiesta en las acciones no violentas, la superación del conflicto, la violencia, las acciones para atender las víctimas, reintegrar a los ofensores; la *paz cultural* está directamente relacionada con el desarrollo de culturas de paz, donde prevalecen los valores, la sensibilidad moral y social, la mirada empática hacia el otro, esto es mediante la participación solidaria en el desarrollo de las comunidades, contando en su construcción con la reflexión histórica, la reconstrucción de memoria y el desarrollo de procesos participativos; finalmente la paz estructural reúne armónicamente los efectos derivados de las acciones enunciadas anteriormente, en el marco de la consecución de la justicia social, el mejoramiento de las condiciones y la calidad de vida de los ciudadanos y en la no repetición.

Teniendo en cuenta el anterior recorrido por los distintos elementos que componen la paz, nos quedamos con el aporte de la paz imperfecta propuesto por desde el Instituto de la Paz y los Conflictos IPAZ de la Universidad de Granada, es decir, la apuesta de la Educación para la Paz es una consideración a todos los elementos que llevan a hacer de la educación artística un laboratorio en permanente construcción, donde la guía señalada conduce por los senderos de los principios y los derechos universales, incluye la perspectiva de los valores corales y se le agrega color y calidez cuando afloran las emociones morales. Todo ello atendiendo al contexto, pues aferrarse a unos principios universales sin la mirada a los territorios se está dejando de lado la complejidad que los caracteriza. “Ser sensible a un amplio rango de consideraciones morales, puede ser a menudo más importante que la adherencia rígida al texto de los principios y los derechos sin contexto” (Comins Mingol, 2009)

El concepto de paz que abordamos en este trabajo es el de una paz imperfecta y siempre encaminada a la reivindicación de derechos y libertades democráticas y ciudadanas, donde las resistencias se dan por la vía de los métodos no violentos. En la construcción del concepto de paz se ha pasado del análisis de la violencia y su relación directa

con la guerra, a abrir el compás sobre cómo se entiende la paz en términos universales. Concebimos que el concepto polifónico de la paz adquiere diversos matices dependiendo del campo de acción en el que se inscriba, entendiendo que su cultivo está sujeto a los actores, las culturas y los contextos, ello conlleva entender el cultivo de la paz como un proceso inacabado, relacionado con la solidaridad, la cooperación, la reciprocidad, la corresponsabilidad, busca siempre la solución pacífica de los conflictos, la justicia social y la equidad.

De esta manera, no solo se espera reconocer proyectos renovadores que sirvan de paradigma dentro del marco de la política pública y para la generación de planes, programas y proyectos encaminados a la eliminación de injusticias, sino que su estudio nos sirva también para reconocer los logros en la transformación de imaginarios culturales inscritos en los territorios a través de agenciamientos de actores y grupos sociales, particularmente maestros, artistas y jóvenes que encuentran en la educación artística la oportunidad de hacer parte de la transformación positiva del conflicto. Así, persistimos en aportar a la consecución del continuo fluir de la paz entre escuela y territorio a partir de una escuela que establece vasos comunicantes con el contexto a través del arte y la Educación Artística, reconociendo en el trasegar continuo entre el adentro y el afuera la riqueza de la cultura local, donde las fronteras se desdibujan dando lugar al cultivo cultural y pacífico del territorio.

IV. El camino a seguir

En primer lugar, esta investigación se basó en El *método cualitativo* por cuanto se buscó de identificar la naturaleza profunda de las realidades, el sistema de relaciones que las subyace, y las dinámicas que orientan comportamientos, acciones y manifestaciones de EA y su mediación entre escuela y territorio para el cultivo de la paz. Se diferencia el método cualitativo del método cuantitativo en que este último fracciona la realidad en variables y su propósito es describir, explicar, predecir, generalizar, crear leyes. En este caso el investigador funge como un ser externo a la realidad que se está investigando, es decir no se implica (aparentemente). De esta manera pretende una actitud neutral para obtener un conocimiento objetivo de la realidad.

Por estas razones privilegiamos en esta investigación el uso de los métodos cualitativos en tanto el lenguaje usado es el de la alteridad, y en el proceso prevalece la interacción con los participantes de la o las realidades que se están investigando. Otra característica es que la realidad se ve de una manera holística, se busca conocer los fenómenos en profundidad, sin pretensiones de generalización. Para lograr los propósitos de investigación se hizo inmersión en la realidad a estudiar, en ese mundo de vida construido socialmente en el cual se inscriben las experiencias estudiadas.

El enfoque

En este nivel se optamos por el enfoque hermenéutico, por cuanto las construcciones sociales de las cuales da cuenta esta investigación parten de construcciones individuales que se van refinando por efecto de la interacción entre el investigador y los informantes. Estas construcciones son interpretadas usando técnicas hermenéuticas y son comparadas a través del intercambio dialéctico, lo que permite una construcción de la realidad consentida con los informantes, más informada y elaborada que las anteriores.

La hermenéutica busca descubrir por medio de la interpretación los significados y sentidos de las expresiones humanas como los textos, las palabras, los gestos, pero conservando su singularidad, es decir, busca el significado de las acciones humanas y de la vida social. Indaga permanentemente para penetrar en los mundos de las personas, en sus relaciones comunitarias, para interpretar las situaciones, lo que éstas significan para ellas, y desde ahí conocer las intenciones, las creencias y las motivaciones que las guían, es decir, ir quitando las veladuras para conocer el sentido de las realidades sociales. El objeto de estudio de la hermenéutica es fundamentalmente encontrar las interacciones del mundo social, enfatizando el análisis de la dimensión subjetiva de la realidad social, a la cual comprende como un conjunto de realidades variadas.

Para Herrera (2010) la comprensión de las identidades sociales pasa por entender los procesos de construcción de esas identidades, en tanto “las comunidades parecen estar apelando a capas más profundas, antes invisibles, para la construcción de sus identidades: fundamentalismos religiosos, étnicos, etarios o de género”. En ese caso nos vemos como investigadores avocados a ampliar el rango de las nociones tradicionalmente utilizadas en investigación, lo que antes parecía marginal -por singular ante lo universal- deja de serlo. Aparecen las tensiones entre lo local y lo global, entre la identidad y el consumo, entre la cultura y el mercado. De ello se deriva que nociones como identidad, territorio y comunidad se reelaboren y es necesario construir de nuevo los conceptos para captar las nuevas tensiones.

La hermenéutica entonces consiste en construir modos de explicar y comprender la vida social, que puedan dar cuenta de lo que pasa en territorios que sufren crisis e incertidumbre social. Con la apropiación de la hermenéutica como metodología de investigación se fortalecen las comunidades de interpretación, en tanto parten de formas racionales de conocimiento situado, y por ende se constituyen en mediación para la construcción de nuevas formas de democracia, nuevas formas de ser y hacer investigación en los planos locales, regionales, nacionales y mundiales (Herrera, 2010). No se espera por otra parte, encontrar las regularidades en los fenómenos para teorizar a cerca de ello, se centra más bien en la descripción, interpretación y comprensión de lo particular, lo singular de los fenómenos. De esto se deriva entonces, que las realidades locales son interpretaciones

construidas comunitariamente, situadas, no pretenden universalidad y atemporalidad, están fuertemente enraizadas en la práctica.

Ahora bien, la pretensión de verdad desde la hermenéutica permite al investigador rastrear la experiencia de la verdad, indagar sobre ella, interpelar, conversar, refutar, volver a preguntar, es decir, alejarse del sentido unívoco en el discurso científico a partir de los espacios de diálogo. Por ello para Gadamer (1995) no es una metodología científica que busca la correcta interpretación de lo comprendido, pues no trata de fijar una serie de normas o técnicas del proceso interpretativo, sino que busca sacar a la luz las estructuras trascendentales del comprender. Este comprender se ubica en la circularidad del conocimiento que plantea Heidegger, no se trata de adecuar una estructura circular de la comprensión a las reglas de la lógica, se trata de conocer las condiciones del surgimiento de toda interpretación. Herrera (2010) aclara que toda interpretación parte de comprensiones previas de quien interpreta, lo que se llaman los prejuicios, con los que todo investigador aborda su objeto de investigación. Estos prejuicios o preconceptos anteriores al texto que se va a interpretar hacen que el texto no pueda integrarse de manera inmediata a la comprensión previa del intérprete, lo que le confiere a la interpretación su lugar.

De ahí se desprende que el ejercicio interpretativo es también un ejercicio ético, comprometido con la elucidación de las realidades que se viven en las comunidades, pues tratar de comprender los “otros mundos”, es también comprometerse con esas historicidades, es acercarse a la realidad histórica y social de las comunidades. Para Gadamer citado por Herrera (2010), la hermenéutica es una reflexión filosófica sobre las condiciones generales de la comprensión y de la interpretación, este autor propone analizar los fenomenológicamente estos procesos en su carácter lingüístico.

Tipo de estudio

En este marco del diseño metodológico de la investigación, se eligió la realización del tipo de estudio definido como *estudio de caso múltiple*, que aborda a profundidad una unidad de análisis, ésta puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución, como expone (Stake, 1994). Para lo cual, los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, para el caso nos interesa aplicar fuentes

cualitativas para comprender y hallar los rasgos característicos, los fundamentos, las ventajas y posibilidades, así como los factores potenciales a la hora de implementar la educación artística para el cultivo de la paz, teniendo en perspectiva la relación de la escuela con el territorio.

En el método de estudio de caso, como lo mencionan (Cebreiro y Fernández, 2004) “el objeto que se quiere indagar está difuso, es complejo, escurridizo o controvertido. Es decir, para analizar aquellos problemas o situaciones que presentan múltiples variables y que están estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan” (p. 667). Otros autores como Mertens (2005), Williams, Grinnell y Unrau (2005) señalan que más que un método es un diseño y una muestra, y que los estudios de caso utilizan o pueden utilizar diversos métodos. Asimismo, los autores anteriormente mencionados señalan que, en un estudio de caso debe haber triangulación de fuentes, de datos, y pueden utilizarse diferentes herramientas como: documentos, archivos, entrevistas, observación, artefactos, grupos focales, cuestionarios y otros. El estudio de caso tiene como objetivo, documentar las experiencias en profundidad, así poder entenderlas desde la perspectiva de quienes las vivieron; no persigue ninguna clase de generalización.

Por lo anteriormente expresado, no partimos de hipótesis, ni de concepciones preestablecidas, pero sí de un marco teórico que fundamenta la investigación, y conforme se recolectaron y analizaron los datos fueron emergiendo nuevas conceptualizaciones; además se integraron las bases teóricas de partida con la práctica, ya que se eligieron varios casos significativos que permitieron desde la realidad elaborar nuevos elementos de conocimiento. Los criterios de confiabilidad y de credibilidad surgieron al documentar la evidencia de manera sistemática, completa y al ofrecer detalles específicos del desarrollo de la investigación: utilizar fuentes múltiples de datos e información; realizar triangulación de datos; evaluar cuidadosamente cómo los detalles del caso explican los resultados; documentar los procedimientos utilizados.

Los casos seleccionados son significativos y de interés para la comunidad educativa relacionada con las artes y la construcción de paz en el territorio. Los casos fueron estudiados desde diversos sujetos informantes, y se llevaron a cabo en dos ciudades Bogotá y Cali, por ello son casos contextualizados dentro de marcos de violencia estructural,

social y cultural derivados del conflicto social y armado de Colombia, por lo que hay elementos del contexto que son comunes a todos ellos, pero, también hay elementos diferenciales que aportaron valores que robustecieron la investigación y sus hallazgos.

Técnicas de investigación

Incluyen la observación de cada una de las experiencias, la revisión documental, grupos focales y entrevista semiestructurada.

La observación. La observación según Taylor y Bogdan (1984) involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el escenario social, ambiente o contexto, durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. Con esta técnica se apunta a afinar el ojo del investigador para identificar prácticas, experiencias, interacciones entre los educandos, el maestro, los discursos, medios y mediaciones relacionados con la construcción de cultura de paz y las mediaciones artísticas. Permite la interacción social con la población, para identificar las características del contexto y de la experiencia educativa, a nivel de sus objetivos, actividades, didácticas, logros y limitaciones.

Revisión documental. Latorre, Rincón y Arnal (2003) definen la revisión documental como el proceso dinámico que consiste esencialmente en la recogida, clasificación, recuperación y distribución de la información; esta revisión de la literatura permite al investigador establecer la importancia del estudio que pretende desarrollar y posteriormente comparar sus resultados con los de otros estudios similares. En este caso permite establecer los elementos del territorio que los definen dentro de un marco de vulnerabilidad, los elementos epistemológicos y conceptuales de las relaciones entre construcción de paz, educación para la paz, y construcción de territorios de paz.

En nuestro caso la revisión documental se relaciona con establecer los elementos ontológicos de las experiencias, y proponer elementos teórico-prácticos para consolidar las políticas educativas en torno a la construcción de territorios de paz desde la educación artística. Desde esta óptica encontramos necesario volver a revisar los documentos existentes sobre las Experiencias educativas, así poder fundamentar

teóricamente y profundidad a partir de los nuevos hallazgos; pueden ser otros documentos que se encuentren en los territorios de inmersión o que sean tenidos en cuenta o sugeridos por los actores participantes. Incluye, además, la indagación sobre producciones propias en las experiencias, sobre la relación entre la educación artística y la cátedra de paz.

Grupos focales, son medios para recolectar en poco tiempo y en profundidad, un volumen significativo de información cualitativa a partir de una discusión con un grupo de seis a doce personas, quienes son guiadas por un entrevistador para exponer sus conocimientos y opiniones sobre temas considerados importantes para el estudio. Este tipo de encuentros con los actores constituye una fuente importante de información para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, para examinar cómo se desarrollan y operan las ideas en un determinado contexto cultural (Bonilla y Rodríguez, 1997).

Las *entrevistas semi-estructuradas* presentan mayor grado de flexibilidad que las estructuradas, ya que se parte de preguntas planeadas, las cuales pueden ajustarse a las condiciones de los entrevistados. Esta es una ventaja a la hora de indagar en el entrevistado, de profundizar en los conceptos, o para aclararlos, para identificar ambigüedades y reducir formalismos. Se ha seleccionado como la más opcionada, porque con ella hay mayor probabilidad de que las personas expresen sus puntos de vista de manera más amplia que en una entrevista estandarizada o en un cuestionario.

Se acude a la entrevista semi-estructurada para dar alcance al objetivo: establecer e interpretar los fundamentos de la Educación artística, como mediación entre escuela y territorio para el cultivo de la paz. Buscamos identificar y comprender con la participación de los actores de las experiencias de educación artística para la paz, los aprendizajes teórico-prácticos de su desarrollo y sus alcances para fortalecer la política educativa en torno a esta dimensión de la educación para la paz. Esto es desde la mirada a los propósitos y objetivos de cada experiencia, visualizar la relación que se teje entre EA- Educación Para la Paz- construcción de paz en el territorio, y finalmente identificar la relación que desde estas comprensiones se tejen entre escuela y territorio.

Modelo Analítico

Cuando la fase anterior ha llegado a su fin, con los procedimientos analíticos ya establecidos, los cuales están relacionados con la organización y clasificación de la información, la codificación, y la aplicación del análisis de contenido lograremos culminar este proceso. Guba y Lincoln (1994) distinguen tres niveles de análisis que establecen características comunes a los distintos enfoques y tendencias en investigación cualitativa. El primero se refiere al nivel ontológico el cual especifica la forma y la naturaleza de la realidad social y natural, considerándola como dinámica, global y construida desde un proceso de interacción social. El segundo nivel es el epistemológico y se refiere a los criterios que determinan la validez del conocimiento, por lo cual la investigación cualitativa ocupa preferiblemente la vía inductiva. El tercer plano se refiere a las formas de investigación que resultan más apropiadas para el estudio de la realidad, nivel metodológico, ello implica un cariz flexible, pues buena parte del proceso va construyéndose a medida que el mismo avanza en aras de captar de mejor manera las visiones y perspectivas de los participantes. También se ocupa de las técnicas, instrumentos y estrategias de recogida de la información que permiten la descripción profunda y densa de la realidad. Para ello, se pueden usar varias herramientas como las entrevistas, las experiencias personales, las historias de vida, las observaciones, textos, imágenes y sonidos entre otros.

Análisis de Contenido

Para el análisis de la información acopiada se acude al *análisis de contenido*, que según Herrera y Rodríguez (2011), se concibe como “Un conjunto de procedimientos, que tienen objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada. Este “meta texto” se refiere a la transformación de corpus, de acuerdo con reglas que deben ser definidas y teóricamente justificadas por el investigador a través de una precisa interpretación. Su objetivo fundamental es describir la importancia que el texto hablado o escrito tiene en la comprensión de la vida social. En este caso la realidad fungió como texto construido por los participantes de esta; el territorio, vino a ser el contexto en el cual se inscriben las distintas realidades, y la Educación Artística para la construcción de culturas de paz es el pre-texto que hila toda la investigación.

Ahora bien, elegir el análisis de contenido conlleva una interacción social previa, de la cual precisamos para poder acercarnos a los contextos y obtener los textos. Esta interacción con las cuatro experiencias de Educación Artística anteriormente mencionadas, permitieron desentrañar las construcciones de mundo que los sujetos presentes en ellas han construido; para acercarnos a la historia del contexto, es decir, para interpretar los significados del presente y conocer las dinámicas en que se crearon, conocer los eventos que se perfilaron y los valores culturales que se involucraron.

Análisis de resultados

La segunda parte se relaciona con el trabajo de campo, con las experiencias seleccionadas en sus territorios; mediante la aplicación de las técnicas de observación, grupo focal y entrevista semi-estructurada. Incluye la revisión documental propuesta, para profundizar en los vestigios existentes sobre la educación artística para la paz territorial. La investigación cualitativa orienta el estudio en profundidad de la compleja realidad social, por lo tanto, en el proceso de recolección de datos, se van juntando una gran variedad de textos provenientes de diferentes técnicas especiales para realizar observaciones sistemáticas. Según Goetz y LeCompte (1981), el análisis de esta información debe ser abordado de forma sistemática, orientado a generar constructos y establecer relaciones entre ellos, constituyéndose esta metodología en un camino para llegar de modo coherente a la teorización. Cuando nos referimos trabajar en forma sistémica, se espera generar una interconexión de los elementos tratados de forma holística, es decir, en este paso se generan técnicas especiales para garantizar la objetividad de la interpretación.

Como se mencionaba anteriormente desde un enfoque hermenéutico se desentraña el significado y la comprensión de la práctica social, a través de ordenar y relacionar lógicamente la información que nos arroja el trabajo de campo. La organización de la información conlleva un trabajo analítico que implica mirar la práctica con una cierta distancia, reflexionar y plantearse preguntas en torno a ella, no considerando obvias las actividades cotidianas. No se trata simplemente de acercarse a la realidad, sino desde el registro recuperar las prácticas, las variables epistemológicas y los aprendizajes que derivan de las experiencias.

El ordenamiento de la información tiene base en las categorías preestablecidas: fundamentos y aprendizajes de la EA para la paz. De igual manera se prevé la emergencia de sub- categorías o criterios que pueden emerger. Es decir, a partir de este trabajo, se produce el cruce de operaciones, de recolección de datos, codificación, análisis e interpretación de la información a lo largo de todo el proceso, lo cual refleja el carácter holístico de la investigación cualitativa. En este sentido, la credibilidad de los resultados de investigación dependerá del nivel de precisión en el lenguaje, del rigor metodológico (adecuación del método al objeto), de la sistematización con la que se lleve a cabo el proceso, y de la actitud crítica y ética del investigador.

Discusión de los hallazgos

Finalmente, en el nivel interpretativo el investigador comprende el sentido de la información presente en el texto y le da un nuevo sentido. Por consiguiente, con el análisis de contenido se accede a los tres niveles, sintáctico, semántico e interpretativo, y a partir de allí se construye un texto distinto a los anteriores, más sintético, más estructurado y completo, lo que se llama meta texto.

El meta texto en su condición heurística representa el corpus textual de la investigación de manera robustecida, el resultado por tanto es la articulación del sentido del texto y del proceso interpretativo que lo esclarece. La transformación del corpus ha sido operada por reglas definidas y justificado a través de la interpretación adecuada, por ello siguiendo a Navarro y Díaz (1995, pg. 182), el análisis de contenido es un proceso designado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuitivos y sin embargo presentes. El éxito de la estrategia no depende solamente de la aplicación de unas reglas metodológicas oportunas, sino que también interviene la reconstrucción de la experiencia investigativa en la que cobran importancia relevante los elementos descriptivos, analíticos e inferenciales que la recorren.

El meta texto o informe de investigación rescata a los sujetos que han hecho parte del corpus investigativo: los informantes. Especialmente, se ha rescatado la voz de los y las estudiantes y egresados de los procesos de Educación Artística, para entender de qué manera han operado en ellos y ellas los valiosos aprendizajes para la construcción de la paz a partir

de sus propias experiencias de vida. Por otra parte, hacen parte de esta investigación docentes de artes de diferentes disciplinas artísticas: teatro, artes plásticas, música y danzas; pues ellos en su práctica pedagógica ejercida a través de los años, han acumulado recursos invaluable que han de servirnos para comprender en profundidad el papel de las artes en la educación para la paz en los territorios. Finalmente, también se ha tenido en cuenta las voces de la comunidad, pues esas voces rescatan el sentido que tiene para los habitantes del territorio, la presencia de las prácticas artísticas, nos develan, además, las bondades y dificultades del proceso, pero, sobre todo, nos ofrecen luces para seguir cultivando la paz en nuestros NNA, pues la semilla que se planta y abona ofrece cosechas prósperas.

V. Experiencias



En este capítulo se abordarán los resultados del proceso investigativo, los cuales se ordenan para su presentación en torno a los objetivos formulados, relacionados con: 1. Caracterización de las experiencias de Educación Artística como mediadoras entre escuela y territorio para la construcción de la paz; 2. Fundamentos de La Educación Artística para la Paz; 3. Aprendizajes de la Educación Artística para la Paz y 4. Sugerencias para fortalecer las políticas públicas en Educación Artística para la Paz.

Caracterización de las experiencias de educación artística

La caracterización de las experiencias de educación artística de Mayaelo, Incolballet, el Coro de los Mil Niños y la Escuela de Música Desepaz, se realiza en torno a tres aspectos: el territorio, las territorialidades y las características propias de cada experiencia educativa.

Las experiencias seleccionadas bajo los criterios descritos en el diseño metodológico se insertan en dos territorios diferenciados ubicadas en las ciudades de Bogotá y Cali. En primer lugar, la experiencia *Mayaelo* se encuentra localizada en el barrio Arborizadora Alta en *Ciudad Bolívar Localidad 19 de Bogotá*; la experiencia *Escuela de Música Desepaz* se ubica en el *Distrito de Agua Blanca Comuna 21 de Cali*. Para las experiencias *Coro de Los Mil Niños e Incolballet*, aunque no pertenecen a la Comuna 21, la tomamos como referencia en tanto estas experiencias reciben niños de toda la ciudad, especialmente de sectores como la mencionada Comuna.

Los dos territorios, aunque diferenciados geoespacial y culturalmente, tienen elementos comunes propios de cada espacio como son el desplazamiento y la mal llamada limpieza social, al tiempo, que otros elementos divergentes, que llevan a proponer diversas alternativas al conflicto en el territorio desde la escuela, situaciones que configuran los elementos propios del análisis de las territorialidades.

En este trabajo se buscó analizar una experiencia educativa para comprender el papel de la Educación Artística como mediadora entre escuela y territorio para la construcción de paz, en lo que fue necesario identificar los componentes sociales y culturales que dan sentido a los soportes de este tipo de educación en la construcción de culturas de paz. La caracterización en perspectiva de territorio tiene en cuenta los sujetos sociales, los espacios geográficos, las condiciones naturales y humanas. Como se enuncia en el marco teórico, el territorio es un espacio construido socialmente, pero, sobre todo, un espacio donde confluyen distintas prácticas de relaciones de poder entre los sujetos sociales sobre ese espacio (Santos, 1996).

En un primer momento, con la revisión documental pudimos descubrir las características de los territorios y las territorialidades que hay en cada uno por cuenta de las relaciones que se tejen en el mismo, y las maneras en que sus actores se relacionan y establecen vasos comunicantes con el territorio. En este primer acercamiento también detallamos los elementos que convierten a las poblaciones en vulnerables especialmente por las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales.

Luego de identificar los elementos de vulnerabilidad en cada territorio y sus expresiones territoriales, se pasa a identificar como se insertan las experiencias de Educación Artística dentro del orden social, económico

y cultural del territorio, desbordándolo, y haciendo que a través de la Educación Artística la territorialidad adquiera otras connotaciones favorables al desarrollo social y cultural pacífico de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes que hacen parte de estas escuelas, de igual manera estos procesos al hacer parte del desarrollo vital, también aportan a la disminución de las brechas de desigualdad.

Características de Los Territorios en donde se localizan las experiencias

Caracterizar los territorios en los que tienen lugar las experiencias de Educación Artística estudiadas en esta investigación, es necesario en tanto las condiciones territoriales revelan las relaciones sociales, históricas, culturales y económicas y la manera en que estas configuran problemáticas y oportunidades para los habitantes.

Localidad 19 de Bogotá

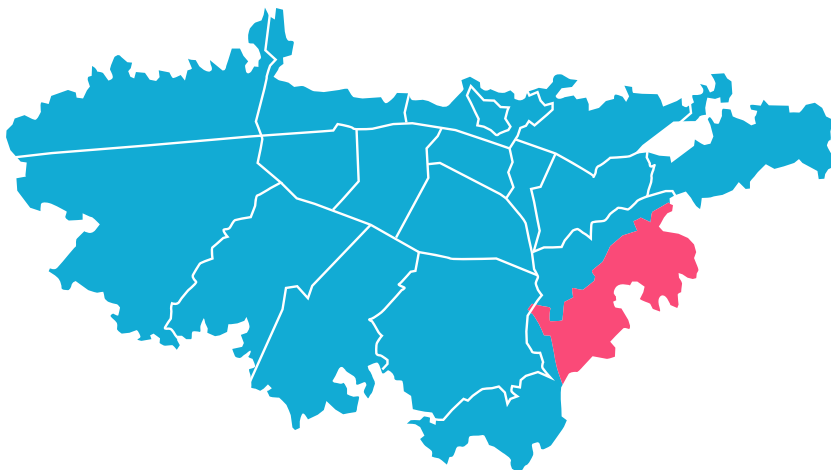
La Localidad 19 de Bogotá es la tercera más extensa después de Sumapaz y Usme. En Bogotá se identifica como la localidad de los cerros ubicados entre el margen izquierdo del río Tunjuelito y las estribaciones de la cordillera oriental. Se ubica al sur de la ciudad, limita al norte con la localidad de Bosa; al sur con la localidad de Usme; al oriente con las localidades de Usme y Tunjuelito y al occidente con el municipio de Soacha. Cuenta con aproximadamente 733.859 habitantes, es decir, el 9,02% de los bogotanos vive allí. Tiene una tasa de crecimiento promedio entre 2005 y 2010 de 2,5% anual según datos DANE. La población está compuesta por grupos indígenas, campesinos, afrodescendientes entre otros. Cuenta con 360 barrios distribuidos en una superficie de 12.998 hectáreas (75% aproximadamente de zona rural y 25% de zona urbana). La mayoría de las personas pertenecen a estrato 1. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017).

En cuanto a educación en la localidad de *Ciudad Bolívar Localidad 19* de Bogotá Localidad 19 de Bogotá se encuentran ubicados 52 colegios (11,8%) siendo la localidad de mayor participación dentro del total de colegios de la ciudad, y participa con el 8,5% de la matrícula total en Bogotá con 117.399 estudiantes, de los cuales el 11,4% corresponde al nivel preescolar, el 42,6% al nivel de básica primaria, el 33,1% al nivel básica secundaria y el 12,9% al nivel media vocacional. El 77, 6% de

la matrícula en *Ciudad Bolívar Localidad 19 de Bogotá* Localidad 19 de Bogotá está cubierta por el sector oficial, el restante 22,4% por el sector privado. En 2017, la asistencia escolar de la población de 5 años y más en Bogotá, estuvo por encima del 95,0% para los niveles básicos de educación tanto de primaria como de secundaria; para el nivel media vocacional disminuyó a 87,9% y la población joven que se esperaba estuviera en profesionalización se registra asistencia del 43,9% (Secretaría de Educación de Bogotá, 2016).

Por otra parte, el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) se construye con base en cinco dimensiones: condiciones educativas hogar, condiciones de la niñez y la juventud, salud, trabajo, y acceso a los servicios públicos domiciliarios y condiciones de la vivienda. Estas cinco dimensiones involucran quince indicadores. Según este índice son considerados pobres los hogares que tengan privación en por lo menos el 33% de los indicadores. Las localidades que más cantidad de personas en pobreza multidimensional tienen son Usme (10,9%) y *Ciudad Bolívar Localidad 19 de Bogotá* Localidad 19 de Bogotá (8,9%). Por otra parte, la dimensión de pobreza multidimensional en la que más se encuentran personas en *Ciudad Bolívar Localidad 19 de Bogotá* Localidad 19 de Bogotá es la de salud (69,5%) y la dimensión de pobreza multidimensional que menos registra personas es la de vivienda (8,6%).

Ilustración 1. Mapa de Bogotá, en color naranja la Localidad 19 Ciudad Bolívar. Colegio Arboriza Alta, Proyecto Mayaelo



Santiago de Cali, Comuna 21

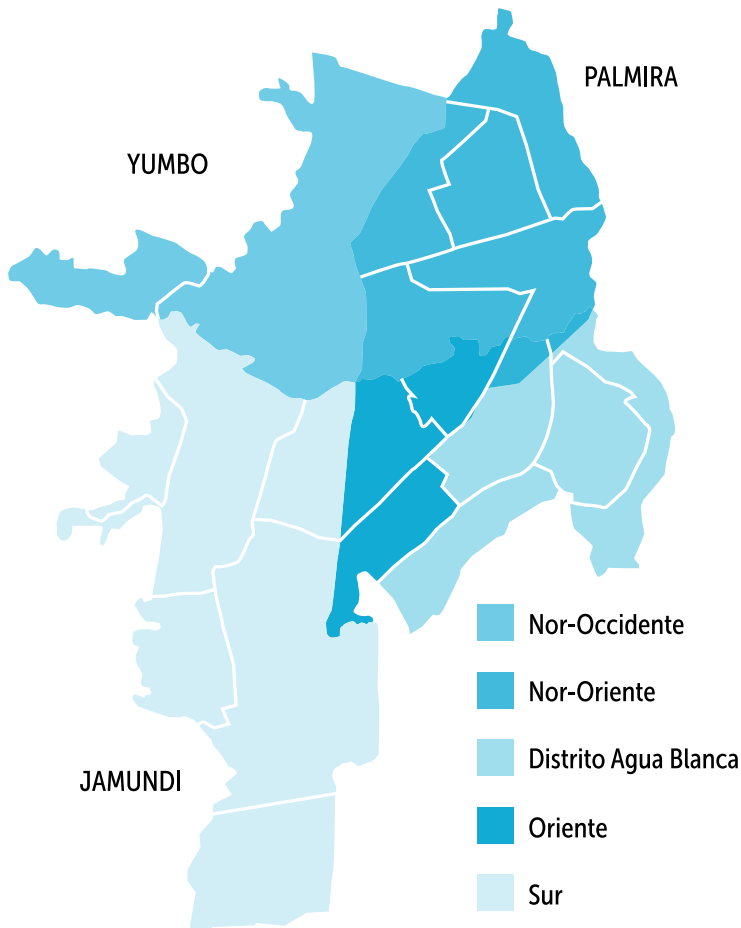
Tres de las experiencias seleccionadas se encuentran en la ciudad de Santiago de Cali. El Coro de los mil niños es un proyecto que no tiene sede fija, sino que se desarrolla en 40 escuelas de la ciudad con las cuales se establecen con las directivas de cada centro escolar convenios previos al desarrollo de actividades. Fue escogida porque desarrolla actividades en escuelas públicas ubicadas en la periferia de la ciudad. Por otra parte, Incolballet, aunque se ubica en un sector privilegiado de la ciudad sus servicios son prioritarios para NNA de estratos 1 y 2, con bajos recursos económicos. Finalmente, la Escuela de Música Desepaz se ubica en la comuna 21 del distrito de Agua Blanca, y ella nos servirá de referente para ubicar la situación de las periferias en Cali.

Esta ciudad es la capital del Departamento del Valle del Cauca, es la tercera ciudad más poblada de Colombia, situada en la región sur del Valle del Cauca entre la cordillera occidental y la cordillera central de la región andina. Fue fundada en 1536 y por ello es una de las ciudades más antiguas de América Latina. Es uno de los principales centros económicos e industriales del país, es el principal centro urbano, cultural, económico, industrial y agrario del suroccidente de Colombia y el tercero a nivel nacional. Se le conoce como la capital mundial de la salsa. El municipio de Cali limita al norte con Yumbo y La Cumbre, al oriente con Candelaria, al sur con el municipio de Jamundí, el área rural de Buenaventura al occidente y Dagua al Noroccidente. (DANE, 2005). En cuanto a su territorio geográfico cuenta con una red importante de ríos, el principal es el Río Cauca. Aunque una parte del río está protegida, en su recorrido por la ciudad recibe aguas contaminantes del Inter sector Sur, además recibe lixiviados del basurero Navarro, que, aunque cerrado en 2008 sigue filtrando elementos contaminantes que van a dar al río. Otras fuentes fluviales importantes son los ríos Cali, Aguacatal, Pichindé, Cañaveralejo, Meléndez, Lilí y Pance, así como la quebrada el Chocho. En la zona occidental se encuentran los Farallones de Cali que hacen parte de la Cordillera Occidental (Alcaldía de Santiago de Cali, 2014).

El 60% de la población del Valle del Cauca habita en Cali, donde prevalece la gente joven menor de 40 años. Según estadísticas del DANE (2005), hay más mujeres en la mayoría de los rangos de edad, menos entre los más jóvenes. Un elemento destacado es el alto porcentaje de

la población afrocolombiana (26,2), lo que tiene una gran influencia en la cultura de la ciudad especialmente en las expresiones musicales como por ejemplo el Festival de Música del Pacífico Petronio Álvarez, las Fiestas de San Pachito, el Concurso de Peinados Afro y la Cumbre Mundial de Alcaldes y Mandatarios Afro. Uno de los datos que causa curiosidad es que el 73% de la población no se reconoce dentro de alguna comunidad étnica, sin embargo, como veremos en una de las experiencias, la comunidad afro en Cali sufre una estigmatización alta, por tanto, razón por la cual muchos de los pobladores afrodescendientes no se reconocen como tal.

Ilustración 2. Mapa de la Ciudad de Cali. En Rojo el Distrito de Agua Blanca en el cual se localiza la Comuna 21. Escuela de Música Desepaz.



Según un estudio de la población en Cali es predominantemente afrocolombiana con un peso destacado en los totales nacional y departamental de la población negra y, por el contrario, un peso más bien marginal en el caso de la indígena. En Cali el 26,2% se ha auto reconocido como afrocolombiano, afrodescendiente, negro, mulato, Raizal, Palenquero. Las comunas por encima del promedio de participación porcentual para el total del municipio son en orden de mayor a menor porcentaje, 14 (51,1%), 15 (49,9%), 21 (44,7%), 13 (37,9%), 7 (37,8%), 12 (37,5%), 11 (33,1%), y 16 (27,0%). Estas comunas concentran el 42,2% de la población caleña. En estas 8 comunas ubicadas hacia el oriente de la ciudad se encuentra un poco más del 65% de la población negra de Cali (DANE, 2005).

La inseguridad es el problema más acuciante de la ciudad, pues es la ciudad de Colombia con mayor número de homicidios por la mal llamada “limpieza social”, ajuste de cuentas y venganzas. Las comunas 6, 13, 14, 15, 16, 20 y 21 se encuentran entre las que presentan mayor índice de homicidios. Aunque la ciudad ha invertido en aumento del pie de fuerza y la inversión en seguridad, y en programas preventivos como el toque de queda, el Plan de Desarme, el programa Colectivos, ha aumentado el número de pandillas del 4% en 2008 al 27% en 2014. La percepción de inseguridad en 2015 fue del 35% (Programa Cali cómo vamos, 2015).

Características de las Territorialidades en donde se localizan las experiencias

En este apartado se incluyen los elementos que tienen que ver con la forma en que las comunidades se han territorializado con relación a sus marcos culturales, sociales económicos. Por lo tanto, al tener en cuenta la influencia del territorio sobre las interacciones sociales y la construcción de comunidades, es preciso pasar a un nivel superior del análisis socio espacial: la territorialidad. Por un lado, estas territorialidades están relacionadas con el uso y prácticas de poder que plantearon Claude Raffestin (1980) o Sack (1986). De igual manera nos centramos en la premisa de Bresso y Raffestin cuando estima la territorialidad como «la estructura latente de la vida cotidiana, la estructura relacional, no percibida o poco percibida, de lo cotidiano» (Bresso y Raffestin, 1982: 186).

Ahora bien, en cuanto a los procesos productivos, estos crean o destruyen opciones de participación de diversos actores de los

territorios. En consecuencia, cuando las territorialidades se producen de manera ajena al territorio como son las que generan las empresas extractoras extranjeras o los grupos de narcotraficantes, se plantea una reorganización de las funciones entre las diferentes partes del territorio. De esta manera cada agente adquiere importancia dentro del territorio dependiendo de su capacidad de agencia, de sus características naturales o sociales preexistentes o adquiridas (Santos 1996).

El hecho de destacar los conceptos de territorio y territorialidad no es por casualidad, es porque son fundamentales para la investigación en la interpretación de la realidad, así como, para apoyar la construcción de procesos de construcción de paz que tengan base en los principios de participación, cooperación, solidaridad, distribución de la riqueza, preservación ambiental y cultural. Esto contribuye al desarrollo de proyectos del presente-futuro, teniendo como referente el territorio, sus características sociodemográficas, geográficas, productivas y sus expresiones culturales y políticas, las cuales se tejen en el espacio a través de las relaciones, los símbolos, los acuerdos sociales y políticos, contribuyendo con los sujetos en la superación de sus necesidades y la realización de sus sueños y proyecciones.

Para caracterizar las territorialidades en las que están sumergidas las experiencias de Educación Artística para la Paz, tendremos en cuenta premisas que se trabajaron en el marco teórico correspondiente al territorio. El territorio en el que se localizan las experiencias, en primer lugar, es fuente de poder que ofrece condiciones estratégicas para que imperen economías lícitas que dañan a las poblaciones (minería legal, botadero Doña Juana), economías ilícitas, economías criminales, todos ellos mecanismos que hacen la guerra oculta en las ciudades más eficiente, y comparte el espacio con comunidades que le hacen frente y proponen otras maneras de habitar, relacionarse con el territorio y generar nuevas territorialidades o territorialidades superpuestas. Por ello es importante ver cómo se conecta lo local con las presencias institucionales, actores armados, actores económicos, actores sociales y culturales.

Hay tres elementos importantes para tener en cuenta para el análisis de las territorialidades en esta investigación:

1. Sujetos sociales que reivindican la condición de víctimas en el contexto del conflicto armado.

2. Un espacio geográfico del territorio con características naturales y humanas construido socialmente.
3. Prácticas de poder de ciertos sujetos sobre el espacio.
4. Derivado de la indagación documental, encontramos que las territorialidades se pueden encontrar en dos grandes aspectos: las territorialidades comunes y las territorialidades propias de cada territorio, que pasaremos a señalar a continuación.

Territorialidades comunes

Se encontró que en los lugares en los cuales funcionan las experiencias hay territorialidades compartidas a las que llamamos territorialidades convergentes, estas son el desplazamiento en primer lugar, seguido del microtráfico que viene unido a cadenas de narcotráfico y limpieza social. Las comunidades hacen frente a estos flagelos organizándose en asociaciones comunitarias, organizaciones juveniles especialmente culturales y ecológicas. Las expresiones de las territorialidades comunes se relacionan con el desplazamiento forzado, la limpieza social y el microtráfico, líderes comunitarios.

Desplazamiento forzado por conflicto armado

Ciudad Bolívar Localidad 19 de Bogotá es una localidad construida históricamente a partir de las luchas y los movimientos sociales, dado que allí se han concentrado los problemas e injusticias que padecen las clases menos favorecidas de la ciudad.

En 1992 los problemas en la localidad empezaban a vislumbrarse con el conflicto armado y el desplazamiento, por lo que el Banco Interamericano de Desarrollo BID financia la creación de la localidad Ciudad Bolívar Localidad 19 de Bogotá, con un trasfondo evidente: ubicar a los desplazados por la pobreza y el conflicto armado en un lugar distante de la ciudad para evitar su proliferación de la pobreza en toda la ciudad.

Si bien se trazaron sueños para muchos, la realidad mostró que la reubicación poblacional no mitigó los asentamientos en la parte alta de

la montaña, y en menos de 20 años se generaron polos de concentración de sectores marginados que vieron crecer nuevos barrios sin la ayuda del Estado. Hoy en día la violencia sigue expulsando colombianos de sus territorios de origen, las condiciones socioeconómicas se convierten en muros de contención para los sueños de los habitantes, habituados a la lucha frenética en una ciudad que los recibe con hostilidad y los desplaza nuevamente hacia la otra ciudad: la del sur, la de los pobres, en esa, donde los alcaldes mandan a pintar las fachadas llamativas para teñir de colores y miseria, y hacer amable el paseo a los turistas que salen por la Avenida Boyacá hacia el oriente colombiano (ED 01).

Agua Blanca y en las zonas de la Ladera. Desplazamiento en Santiago de Cali

Los altos índices de inseguridad son proporcionales a los altos índices de pobreza en la ciudad de Cali, y aunque las estadísticas que aparecen en la Encuesta Nacional de Calidad de Vida (DANE, 2010) señala haber mejorado estos indicativos por mayor cobertura y calidad en los servicios públicos, mayor nivel en los subsidios de educación, al parecer la oferta de oportunidades es insuficiente, más aún si se tienen en cuenta los altos índices de desplazamiento en Colombia y lo que esto conlleva para las ciudades de acogida (Ver tabla # 1 de desplazamiento en Colombia, 1 de diciembre de 2018).

La Consultoría para los Derechos Humanos, Codhes, reporto que entre el período de 1999 a 2005 llegaron a Cali más de 55.000 personas, de los cuales casi 20.000 llegaron solamente en 2005. La mayoría de las personas que llegan desplazadas a Cali se ubican en el Distrito de Cali, que pasó de ser la ciudad con el menor índice de pobreza en el 2002 (6,2 %) a estar en el segundo peor lugar en el 2013 (4,4%). Así mismo, entre 2003 y 2013, Cali fue la segunda ciudad que no redujo su tasa de desempleo a un solo dígito; la dejó en un 11,6%, por encima del promedio nacional (9,2%). Finalmente, también se estancó en cobertura de educación secundaria: en el 2013 alcanzó un 71,3%, inferior a los demás casos. De esta manera encontramos que en amplias zonas de la ciudad se presentan altos niveles de pobreza y exclusión, especialmente en el Distrito de Aguablanca Comuna 21 Desepaz, la ladera, el centro y el nororiental. Entre 1998 y 2011 la ciudad recibió 19.945 familias (80.947 personas desplazadas), la mayoría conformadas por mujeres y menores que se ubicaron en asentamientos ilegales; zonas

vulnerables con presencia de grupos armados, criminalidad organizada e inseguridad generalizada, (Ortega P. , 2014).

Según informe del CNMH el desplazamiento se origina por cuatro causas principales:

- Como resultado de un modelo de concentración inequitativa e improductiva (desplazar para apropiarse y concentrar)
- Como resultado de un modelo económico excluyente e insostenible –economías extractivas y megaproyectos (desplazar para explotar y usufructuar)
- Como resultado del conflicto armado y de la lógica de confrontación y control territorial (desplazar para restar capacidad ofensiva al enemigo)
- Como producto de las economías ilegales (narcotráfico) (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015, pág. 33).

“Limpieza social”

La criminalización en manos de actores armados ilegales encubiertos bajo distintos matices es en *Ciudad Bolívar Localidad 19 de Bogotá* el problema más acuciante para sus pobladores. La limpieza social en Colombia se originó con la aparición del paramilitarismo en la década de los años 70s y 80s del siglo pasado, cuando se consolidaron los “escuadrones de la muerte”. Rojas (1996), quien ha estudiado el fenómeno del paramilitarismo diferencia tres tipos: uno, para-policía, dedicado a dar muerte a ladrones y secuestradores; otro, organizado por la mafia para asesinar jueces, testigos, periodistas, policías y a todo aquel que se opusiera a sus actividades; y otro llamado Asociación Pro-defensa de Medellín. Las Convivir fueron unas de estas organizaciones y se crearon en el gobierno de Cesar Gaviria bajo el decreto 356 del 11 de febrero de 1994, estas tomaron mayor fuerza durante el gobierno de Samper, atacando a las comunidades, golpeando las bases sociales y a los líderes sociales (Ocampo, 2015).

Los grupos para militares presentes en *Ciudad Bolívar Localidad 19 de Bogotá*, han sido legitimados por el Estado, los gobiernos y en

muchas ocasiones por las mismas comunidades, están encargados en la localidad de controlar el tráfico de drogas e impartir el terror en el territorio (ED 01). La primera gran masacre de jóvenes ocurre en 1991 cuando son asesinados 20 jóvenes del sector de Juan Pablo II, en adelante, estos sucesos se han hecho cotidianos y parece que solo cuentan para las familias y los periódicos amarillistas, pero la realidad muestra que semana a semana no solo desaparecen personas que cometen actos delictivos, sino que frecuente son también amenazados los líderes y lideresas sociales, en muchas ocasiones estos eventos producen desplazamiento intraurbano⁶.

La participación de grupos post desmovilizados del paramilitarismo se evidencia en la complejidad del aparato militar con que operan. En *Ciudad Bolívar Localidad 19 de Bogotá*, Bosa y Altos de Cazuca son estos grupos los que proveen los recursos necesarios para las acciones de “limpieza”: contactan a los comerciantes, personas del sector y contratan a los sicarios. Detrás de las acciones existe el discurso legitimador de la “necesidad” del uso de la violencia para “solucionar” los conflictos y desaparecer a los “indeseables”. Entre otros, las personas estigmatizadas son los vendedores de drogas, los ladrones, los defensores de derechos humanos, los líderes comunitarios y militantes de izquierda (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015). La limpieza social afecta a todos los jóvenes de las comunidades, no solo a las víctimas directas, pues generan miedo y afectan el libre desarrollo de la personalidad.

La violencia de limpieza social es un fenómeno que se presenta en dos momentos: el primero de carácter simbólico a partir del boleteo y las amenazas, así como diferentes mensajes de rechazo que anteceden a la violencia física, estos tienen por objeto hacer que las personas se reintegren a un orden establecido por aquellos que tienen el poder, o que desaparezcan del territorio. En el segundo momento se quita la vida a las personas o grupos de personas que poseen una identidad estigmatizada. La eliminación física también es una forma de violencia simbólica cuando se deja como mensaje del futuro esperado para las personas que comparten la identidad de las personas eliminadas (Sarría, 2002).

En el *Distrito de Aguablanca Comuna 21 Desepaz* como en otros sectores populares de la ciudad, los delitos de limpieza social, la delincuencia

6 El profesor de Ciudad Bolívar que da clases con un chaleco antibalas.

organizada (narcotráfico, bandas) y no organizada (pandillas, parches), la resolución violenta de conflictos (ajustes y retaliaciones particulares), están a cargo de los mismos pobladores (ED-05). Este fenómeno ha sido conocido como “justicia popular” (un espectro amplio de acciones y de actores), cuya lógica no puede ser separada de las otras violencias.

Microtráfico⁷

El microtráfico es un flagelo que va de la mano con el de limpieza social, y así se demuestra que las distintas formas de violencia se articulan entre ellas, generando territorialidades superpuestas: la del narcotráfico, las del microtráfico y la de la limpieza social. Muchos de los grupos de “limpieza social” son los mismos que venden drogas. A *Ciudad Bolívar Localidad 19 de Bogotá* llegaron varios traficantes que operaban en el Bronx, la conocida calle que fue desmantelada en 2016, y de la cual salieron aproximadamente 3000 habitantes de calle que fueron a dar a las periferias de la ciudad. No fue una novedad enterarse en ese momento de que, los grandes eventos de venta y consumo de estupefacientes que se daban en este lugar estaban asociados a otros asuntos delincuenciales como el tráfico de armas, el tráfico de seres humanos, la prostitución, y la desaparición forzada con métodos propios del paramilitarismo, todo un complejo militar encabezado por el grupo de los Sayayines: organizaciones criminales dedicadas a la vigilancia y control de la población consumidora de estupefacientes (Unidad de Investigación Periodística, 2018).

En Bogotá entre 1980 y 2000, aparecieron varias milicias urbanas del M-19, ELN y FARC. Estos grupos organizaron frentes milicianos urbanos en localidades como Sumapaz, Bosa, Usme y *Ciudad Bolívar Localidad 19 de Bogotá*. Con la desmovilización del M-19 en los 90 y el ingreso de células paramilitares en el 2000, emergieron grupos de post desmovilización paramilitar (Águilas Negras, Bloque Cacique Nutibara, Héroes de Carlos Castaño), y llenaron los vacíos dejados por las guerrillas. Los antiguos grupos de milicianos de las guerrillas

7 En los barrios populares de Colombia, una modalidad de reclutamiento de jóvenes la imponen las redes criminales con el objetivo de informar sobre la presencia de fuerza pública, para el comercio y distribución de sustancias psicoactivas. Reciben por el “trabajo” objetos de valor como ropa, tecnología o armas. El incumplimiento de los pactos con las organizaciones criminales puede costarles la vida o la de sus familias. (Unidad de Investigación Periodística, 2018).

fueron cooptados por los nuevos grupos para la creación de redes criminales locales que ayudaran a controlar mercados para microtráfico, poblaciones y territorios (Ortega y Arocha, 2014). Los antiguos milicianos pasaron a conformar bandas delincuenciales y pandillas locales que tenían a su cargo cometer asesinatos selectivos, amenazas y vigilancia sin ser formalmente incorporadas a la estructura paramilitar. Estos nuevos grupos operaban a través de redes criminales en barrios marginales bajo el mando de Daniel “El loco” Barrera con el objetivo de mantener el control total de la ciudad, persistieron en el control de mercados ilegales (narcotráfico), y activaron redes de intercambio de armas y drogas, así como contratos de “prestación de servicios”. Es necesario tener en cuenta que el fenómeno del narcotráfico en la ciudad está ligado al control del negocio a nivel nacional e internacional. Esto ha traído como consecuencia la descentralización de las organizaciones criminales, la emergencia de pequeños y medianos capos, la división entre el aparato militar y el comercial. Así mismo diversificaron las fuentes de ingresos a través de la extorsión y el control de la minería ilegal (Ortega & Arocha, 2014).

De todas maneras, Bogotá no resulta ser una ciudad estratégica para que grandes grupos de narcotraficantes se disputen los territorios; sin embargo, si ha tenido el efecto de reactivación de bandas y pandillas locales con alta participación de la violencia juvenil. Las pandillas más notorias son las barras violentas de fútbol, bandas criminales, pandillas, oficinas de cobro, grupos de vigilancia y grupos al servicio del narcotráfico. Estos últimos funcionan como ganchos, los cuales se han descentralizado hacia las periferias con la desaparición del Bronx (2012-2016).⁸

8 “La comercialización de drogas en pequeñas cantidades es lo que se reconoce popularmente como microtráfico. Pero lo que hay detrás de ese fenómeno es de dimensiones macro, debido a que el microtráfico o narcomenudeo hace parte de los últimos eslabones del narcotráfico, cuyo proceso implica: la producción de drogas, el tráfico de ella, la distribución a redes criminales locales y la comercialización. De acuerdo con caracterizaciones que investigadores del Observatorio de Drogas de Colombia han realizado en los últimos años, los menores ocupan un lugar importante, especialmente en la comercialización, porque les permite a las estructuras criminales, que controlan esos mercados, reducir riesgos, fidelizar clientes (algunas estructuras regalan sustancias para generar enganche), y lograr consumidores problemáticos, es decir, adictos” (Unidad de Investigación Periodística, 2018).

Por su parte, Cali la influencia del conflicto armado, el crimen organizado y el narcotráfico van de la mano. La ciudad por su cercanía al Pacífico colombiano resulta estratégica para los grupos guerrilleros, paramilitares y narcotraficantes, de esta manera se articulan micro-criminalidad con macro-criminalidad las cuales tienen conexiones internacionales. A través del Puerto de Buenaventura entran y salen productos del contrabando, donde buena parte del tráfico de estupefacientes es controlado por carteles de México, de igual manera, tiene lugar en este puerto la compra de base de coca, la producción de clorhidrato, actividades que tienen una conexión directa con la ciudad de Cali (Ortega P. , 2014).

Territorialidades para la Paz

Afortunadamente, aunque en estos territorios convergen múltiples problemáticas que afectan directamente a los NNA tanto de *Ciudad Bolívar Localidad 19 de Bogotá* como en la *Comuna 21 Desepaz*, producto de la solidaridad y la participación comunitaria también brotan otras formas de hacer frente a la violencia, formas que configuran otras territorialidades trabajando por la justicia y el bienestar de las nuevas generaciones. Entre otros se encontraron movimientos sociales, líderes comunitarios y movimientos artísticos y culturales juveniles.

Movimientos sociales y culturales

En *Ciudad Bolívar Localidad 19 de Bogotá* en los años 80s la unión de las organizaciones comunitarias, juveniles, de mujeres y activistas de todo tipo consiguieron, con organización, esfuerzo y mucha solidaridad entre sus habitantes resolver las necesidades básicas de agua y luz, no así el acceso a acueducto, colegios, vías y salud. Sin embargo, fue necesario el paro del 93 para conseguir que el gobierno volviera los ojos a lo que no quería ver, y obtuvieron de esta manera la destinación de recursos para la construcción de acueducto y alcantarillado, recolección de basura, construcción de colegios, vías, legalización de barrios, centros de salud. Aunque a paso lento, la mayoría de los acuerdos fueron hechos realidad.

A pesar de todos los logros obtenidos con el paro del 93 donde se refrendó el poder de la lucha social, los problemas estructurales siguieron existiendo, y son los que potencian la pobreza, la exclusión y

las problemáticas actuales. El desempleo, los bajos ingresos familiares, la falta de oportunidades para una población mayoritariamente joven, las empresas de delincuencia que ven en los niños y jóvenes un sector apto para el consumo y comercialización de estupefacientes, son algunas de las problemáticas más acuciantes en la actualidad para los pobladores de *Ciudad Bolívar Localidad 19 de Bogotá* (ED-01). Entre los movimientos liderados por jóvenes, encontramos No le saque la piedra a la montaña, un colectivo que cuenta con el apoyo de estudiantes universitarios habitantes de la localidad que luchan a través de la denuncia y la preservación cultural por la preservación del ecosistema subxerofítico afectado por la extracción minera.

En cuanto a la cultura existen agrupaciones como *Oposición 19* en *Ciudad Bolívar Localidad 19 de Bogotá*, un colectivo de personas que realizan su trabajo enfocado desde la música hip-Hop que producía el *Grupo Sin Palabras*, y el trabajo teatral que realizan con jóvenes cercanos pero interesados en promover el arte y la cultura, ensayan en la *Biblioteca Comunitaria Semillas Creativas* logrando lazos de amistad con la comunidad del *Barrio Juan Pablo II* y sus principales líderes y lideresas.

De igual manera podemos encontrar experiencias de jóvenes que apuestan a la paz como el *Comité Juvenil Arabia*, *El Club Deportivo Juvenil San Francisco*, *El Comité Juvenil Nueva Argentina*, *Semillas Creativas*, *Asojuvenil*, *Juana de Arco*, *la Escuela Simón Rodríguez*, *la Mesa Local de Jóvenes*, entre otras. Con la creación de estos espacios, se proponen trabajar en torno a la violencia local que reproducen algunos jóvenes de la comunidad, y que en ocasiones han escalado hasta conducir a la muerte a muchos de ellos. Buscan de esta manera pacificar a los grupos o “parches” de los barrios (Ocampo, 2015).

Líderes comunitarios

Distrito de Aguablanca Comuna 21 Desepaz cuenta con muchas organizaciones de base, los líderes comunitarios están haciendo un trabajo importante para mejorar las condiciones de vida de los habitantes de esta zona y mejorar la imagen de este sector. El Distrito es conocido además, por su gran aporte a la industria cultural de la ciudad de Cali, ya que de este sector sale un gran porcentaje de los niños, jóvenes y adultos que representan la ciudad y el país, en eventos artísticos locales, nacionales e internacionales, en ámbitos como salsa,

el folclor, las artes plásticas, las artes circenses y demás actividades artísticas y culturales que se desarrollan en este sector.

Uno de ellos es el *Tecnocentro Somos Pacífico*, ubicado en el barrio *Potrero Grande en la Comuna 21*. El primer programa fue de música coordinado por la *Organización Batuta* que funcionaba en un espacio ínfimo, y de esta manera arranca una alianza público-privada, que busca generar accesos a cultura y tecnología para los y las menores de edad, y para algunos adultos mayores, que también es una población en riesgo y que poco se visibiliza dentro del territorio. Con el trabajo se logra desarrollar capacidades artísticas (danzas, artes plásticas, danza folclórica, danza urbana: hip-hop y break dance, música), de gestión cultural (desarrollo de talentos y proyección artística) y de acercamiento a la tecnología (robótica y diseño). Mayra Polindara, Socióloga que hace parte del equipo desde hace un año nos cuenta que la propuesta no quiere limitarse al uso adecuado del tiempo libre, sino que los asistentes desarrollen capacidades que les sirvan para la vida en la parte artística, laboral y de convivencia. Dentro de las propuestas que llevan a cabo para cumplir este objetivo se desarrollan varias actividades:

- Una agencia de talentos para organizaciones artísticas que operan en el barrio, pero no cuentan con recursos ni conocimiento para dar a conocer sus productos artísticos. A esos grupos se les hace acompañamiento desde una agencia que les facilita el diseño de publicidad, marketing y circulación. En el momento hay 15 agrupaciones en la agencia y hay grupos que han estado de gira en México y España.
- Hay un grupo psico social y tres trabajadoras comunitarias lideresas del territorio que se están formando en licenciatura, trabajo social y gestión comunitaria, ellas aparte de ser un enlace entre el territorio, la comunidad y el Tecnocentro, trabajan en la Red Club Pacífico desarrollando talleres de convivencia y solución pacífica de conflictos. Se han vinculado 2 practicantes de trabajo social, una de sociología y un psicólogo.
- Hay una estrategia que se llama “Formarte para la vida”, son habilidades para la vida de la OMS, ellos ven el taller una vez en la semana y desarrollan unos ejes, en el primero es auto reconocimiento, reconocimiento familiar, del contexto. El segundo tiene que ver con conflictos, resolución de conflictos, paz, violencia. Son talleres o actividades lúdicas para trabajar con ellos durante una hora y media a

la semana. Se trabajan las problemáticas del contexto. La mayoría de los NNA participantes están entre dos 8 y los 12 años.

- También tienen una estrategia de trabajo más individual, con casos que ameritan, casos que refiere el profesor, o padres de familia, entonces pasan con el equipo para ser acompañados con el psicólogo también. Atienden problemáticas de abuso, hay niños que presentan situaciones complejas psiquiátricas y problemáticas familiares múltiples que hay en el barrio.
- Visitas domiciliarias, trabajos con padres talleres con padres donde se refuerza el trabajo que se hace con los chicos, que también son habilidades, pero más enfocadas hacia lo parental, como poder hacer ejercicios de habilidades parentales asertivas.
- Se han vinculado a la red de Potrero que es una Red que se formó hace pocos meses, donde están todas las instituciones que trabajan en el barrio, “porque antes venía todo el mundo trabajando por su lado y es un barrio que está sobre intervenido, esta Cruz Roja Valle, Cruz Roja Internacional, esta Paz y Bienestar Corporación, una cantidad de entidades, pero cada uno lógicamente trabaja su poquito”.

Otro proceso comunitario de preferencia artística es *Funencultura* en el corregimiento de Montebello, detrás del Cerro de las Tres Cruces en Cali. Allí una líder cultural lleva trabajando 15 años por el desarrollo cultural del corregimiento, en respuesta a la nula oferta cultural para los NNA del territorio. Ximena Venegas empezó haciendo talleres de teatro comunitario cuando estudiaba teatro en el Instituto Popular de Cultura, creó una empresa cultural llamada *Funencultura* con su familia, de esta manera gestionaron con el ente cultural de la municipalidad recursos para poder continuar con el proyecto (EGC – 03).

Desde el inicio de la organización hace 15 años, el proceso ha tenido bastante acogida por parte de los NNA y de los padres de familia, ha habido varios grupos de jóvenes, unos ya se han ido y siguen trabajando en el arte, algunos hacen investigación en arte y teatro, otros han optado por seguir carreras profesionales. Del proceso lo que más destaca Ximena son dos cosas: que el proyecto les ha servido para perfilar proyectos de vida, y que el grupo de teatro ha sido un semillero de líderes comunitarios; pues como ella afirma trabajar por la cultura implica gestionar, trabajar con la comunidad, en muchos casos denunciar a través del teatro las injusticias, y hacerle el quite a los

corruptos que pretenden usar la cultura para granjearse votos en época de elecciones.

Territorialidades particulares de cada territorio

Las territorialidades que vamos a presentar en este apartado se enuncian como prácticas unidas a discursos y narrativas con dimensión territorial explícita. Cada una se encuentra en el espacio físico social y proveen unas características particulares a cada territorio analizado, son importantes porque de ellas derivan conflictos que movilizan a distintos actores dentro de sus límites e incluso algunas veces los desbordan. El acento en la dimensión espacial de las prácticas es importante porque de él derivan los argumentos para los usos que se dan al espacio, configuran costumbres, hábitos, recursos y maneras de proceder dentro de un espacio particular.

La minería, o el de sangre de la montaña en Ciudad Bolívar Localidad 19 de Bogotá

Para Saquet (2015) las multinacionales en territorios los destruyen irremediablemente y de forma definitiva al extraer los recursos que les interesan. Pero no solo eso sucede, resulta que también se arruinan las referencias sociales, culturales e ideológicas de las personas que habitan estos lugares, al someterlos y presionarlos laboralmente, o políticamente cuando no se está de acuerdo con el extractivismo. Las áreas de la minería transforman los paisajes, los destruyen totalmente, de esta manera, las personas pierden sus lugares de habitabilidad, también su identidad, su sentido de pertenencia, en muchos casos se amenaza la vida, causando desplazamientos y en el peor de los eventos la muerte misma.

Ciudad Bolívar Localidad 19 de Bogotá cuenta con un patrimonio ambiental de 4.080 hectáreas de suelo rural, y aunque cuentan con protección en el papel, la realidad muestra que los ecosistemas son afectados por cuenta de la extracción minera, la contaminación y la destrucción de las fuentes hídricas. Instituciones como la CAR, la Secretaría Distrital de ambiente, el DAMA, y el Departamento Administrativo de Planeación Ambiental han entrado en connivencia con las empresas ilegales que explotan las canteras (Guzman H. , 2014) Estos hechos generan afectaciones en la salud de los habitantes, propaga enfermedades por contaminación del agua, el aire y el suelo,

como son infecciones de piel, infecciones respiratorias, oculares y alergias. Además, las reservas forestales se ven amenazadas como las de Encenillas, Mochuelo, Las Mercedes, Pasquilla, Paso Colorado, Santa Bárbara, la Regadera. Estas dinámicas también han propiciado la desaparición y contaminación de fuentes hídricas que anteriormente abastecían a la comunidad rural y urbana, entre las que se encuentran 22 micro cuencas de las quebradas: Guaduas, Alisos, Santa Rosita, Alejandrina, Santa Helena, Pasquilla o Samaná, Saltonal, Santander, Paso Negro, los Bobos, la Porquera, la Trompeta, la Horqueta, Limas, Aguas Calientes, el Ajo, Piedra Parada, Zanjón del Ahorcado y Paso Colorado (Guzman H. , 2014).

Ilustración 3: Minería a cielo abierto. 2018.



Botadero de basuras Doña Juana, una mala vecina

Otro conflicto ambiental es el botadero de basura Doña Juana, inaugurado legalmente el 1 de noviembre de 1988. Este botadero de basuras es el más grande del país y el único sitio autorizado para la disposición de residuos sólidos en la ciudad, suelen llamarle relleno sanitario, pero no cumple las condiciones de tratamiento de basuras que lo acredite como tal. El sector donde se ubica Doña Juana está compuesto por zonas rurales dedicadas a la agricultura y la explotación de canteras, complementados con asentamientos urbanos de estratos 1 y 2. Es un

espacio que está rodeado de montañas fértiles con diferentes tipos de cultivos. Las comunidades han llevado procesos de movilización social como el Paro desde el sur en 2017 aun así han tenido que seguir conviviendo con los focos de contaminación y acceder a negociaciones que no consideran justas o razonables con Doña Juana, lo que conlleva a periodos de espera que perpetúan la contaminación ambiental en el territorio, alargan y generan el incumplimiento de los compromisos acordados, en donde las constantes reuniones conforman el escenario.

Ilustración 4: Paro desde el Sur. Habitantes de Ciudad Bolívar frente a la entrada principal del Botadero de basuras Doña Juana. 2017.



Fronteras invisibles en Desepaz: ¡corre que te mato!!

Los grupos ya no amenazan, matan a quien se atreva a cruzar la frontera; animados a Los Urabeños o Los Rastrojos la violencia juvenil no da tregua en el Distrito de Cali, pues los grupos locales al funcionar como extensiones de los grupos post desmovilizados del paramilitarismo ya no actúan por los intereses locales sino por el dominio de la ciudad. Estos hechos alteran la movilidad, la seguridad y la integridad de las personas que no pertenecen a ninguno de los bandos. Con el tiempo las líneas pasan a ser reconocidas por la comunidad, pero a veces los límites ya no se ponen en las fronteras de los barrios sino entre sectores o cuadras, lo que obliga a las personas a vivir en confinamiento forzado. Esto ha limitado el acceso de algunos jóvenes a servicios como

educación y programas sociales del Estado (ED – 05), (EGC – 01), (EGC – 04).

Ilustración 5: Formas simbólicas para demarcar las fronteras invisibles en el barrio Paraíso en Ciudad Bolívar. 2017.



Las *fronteras invisibles* ilustran las fronteras estructurales de la ciudad social y racialmente dividida (Ortega, 2014), pues la ciudad está planeada para demarcar la posición social de sus habitantes. Las delimitaciones se imponen no solo por raza y clase, sino también por género, mientras los hombres jóvenes son expulsados de la ciudad por estigmatización, las mujeres jóvenes son aceptadas en posiciones que refuerzan la subalternidad, por ejemplo, en el empleo del servicio doméstico donde la mujer afro está sobredimensionada. Para Ortega (2014) el espacio urbano es un componente fundamental para entender la violencia. La geografía racializada de la ciudad produce nociones de crímenes y de orden que sostiene las políticas de seguridad urbana; es decir, el racismo es parte de las prácticas estatales de gobernanza urbana. Todo lo anteriormente mencionado produce estigmatización territorial que hace que el capital privado evite hacer inversiones, los servicios de transporte se replieguen y las universidades prefieran tener sedes en otros lugares.

Violencia juvenil

La intensidad de la violencia juvenil en Cali se presenta en su mayoría por la participación de jóvenes en los grupos de violencia organizada, y

la transformación de pandillas y barras en grupos de crimen organizado. Los jóvenes son los preferidos, especialmente si son menores de 16 años porque pueden controlar los territorios y poblaciones con facilidad, llevar a cabo las actividades ilegales de una forma relativamente “económica y reemplazable” (Ortega, 2014).

Este fenómeno se encuentra en las 17 de las 22 comunas de Cali, se ubican en las zonas más pobres y marginales de la ciudad, como el Distrito de *Aguablanca Comuna 21 Desepaz* (62 pandillas, 46,2 % del total), y la Zona de Ladera (Personería de Cali, 2013). Estos grupos compiten por el control territorial estableciendo restricciones de movilidad (fronteras invisibles) para el control de la venta de estupefacientes, pues de esta manera fortalecen las estructuras internas.

Aparte de las pandillas, están las oficinas de cobro, que son ejércitos privados que emergieron para el cobro de deudas, el microtráfico de drogas, el asesinato por encargo y las extorsiones. Las pandillas trabajan para las oficinas por medio de la subcontratación para la ejecución de delitos encargados a la oficina, para la compra y uso de armas y para la formación de pandilleros adaptados a las necesidades de la respectiva oficina. Ahora bien, como la cadena de tráfico internacional ha perdido importancia los contextos urbanos la han ganado en el control y ampliación del mercado interno. En el *Distrito de Aguablanca Comuna 21 Desepaz* el control lo tienen los grupos criminales denominados Los Urabeños y Los Rastrojos, que tienen un líder en cada barrio el cual tiene poder sobre otros que manejan el negocio del microtráfico (Ortega P., 2014).

Otra de las consecuencias de las pandillas y los grupos de organización criminal es la violencia contra las niñas y mujeres menores de 25 años. La Personería de Cali en 2012 denunció que las pandillas “mercenarias” también participan en proxenetismo, tráfico de personas, inducción a la prostitución y abusos sexuales. Los abusos sexuales se cometen contra mujeres por parte de pandilleros a manera de retaliaciones, por denuncias o por cobro de extorsiones, o por como ellos llaman “servicio sexual obligatorio”, servicios sexuales forzados y los usan cuando las familias o los negocios no pueden pagar las deudas o extorsiones (Ortega, 2014).

Teniendo como referente la aproximación al territorio y las territorialidades en donde se realizan las experiencias educativas, pasaremos a caracterizar el desarrollo de cada una de ellas.

Experiencias de educación artística para la paz en los territorios

En este apartado nos adentramos en cada experiencia de Educación Artística seleccionada para esta investigación: *Proyecto de Educación Artística del Colegio Arborizadora Alta; Instituto Colombiano de Ballet Incolballet, Escuela de Música Desepaz y Coro de los Mil Niños*. De cada experiencia se narra el cómo se originó, en que consiste el proceso artístico que se realiza con NNA, cuáles han sido los principales logros y de qué manera los proyectos de Educación Artística se relacionan con el territorio y la construcción de paz.

Proyecto de artes plásticas Mayaelo, Colegio Arborizadora Alta, Ciudad Bolívar, Localidad 19, Bogotá

Estéticas amarradas con alambre

Hay días de días, como los días en la que el sol sale a las 6:30 de la mañana, como una ráfaga de llama sobre el ladrillo de las casas. Es como si el sol estuviera naciendo dentro de los cristales de las ventanas, el viento sopla y las partículas de polvo que viajan por más de 15 años han comenzado a dejar estragos. El viento sigue viajando por acción de las canteras en el sector de Arborizadora Alta Ciudad Bolívar Localidad 19 de Bogotá. En estos 70 años de una explotación minera constante ininterrumpida, hablamos de las pruebas que nos hacen afrontar las canteras de cerro Colorado Oasis. Hace más de 15 años venimos caminando la montaña, hemos visto nacer y crecer y morir personas, pero también hemos visto demoler y morir la montaña misma, a través de la explotación minera, de las invasiones indiscriminadas al territorio, lo vemos desde las aulas de clase, a través de las ventanas.

Nos hacemos preguntas por lo ambiental, lo artístico, lo sensible.

En estos tiempos de reflexión y de praxis en torno a las artes, entre docentes y alumnos.

Estamos ubicados en el borde, en el extremo, en los límites y las fronteras. Habitamos uno de los lugares más especiales de nuestra geografía capitalina, habitamos una de las zonas más importantes del futuro de la ciudad, el suelo subxerofítico de importancia para el páramo de Sumapaz, somos como un corredor que lleva los vientos que alimentan el páramo.

Este diálogo lo establecimos a través de algo muy sencillo: la comunidad, y lo amarramos con pedazos, con fragmentos, a punta de baldosa partida o recebo.

Hilos sutiles amarrados con alambre, estéticas amarradas con alambre, conceptos de los tiempos en los que reflexionamos sobre nuestro quehacer en el territorio, sobre cómo hacemos arte desde estos lugares específicos, en un concepto de arte diferente al concepto de Arte.

La montaña mutilada nos pone en la pregunta por cómo hacer arte en el vacío, en la ausencia. Es un reflejo de lo que es hacer arte en un país que se está conformando, que busca identidad, qué busca reconocerse desde lo diverso, acompañado por una idea colonial, y una idea de familias étnicas que viajaron y siguen viajando, a través de la arquitectura, el vestido, la bebida, en las formas de sentir y comer, en las buenas maneras. Bajo estas yuxtaposiciones generadas, vemos al Arte y la Cultura como una serie de imposiciones de los medios masivos. Son unas maneras de ver que se ubican en el centro y dejan en el borde lo otro ignorando, el saber sensible de esa periferia.

Cuando hablamos de Arte, Cultura y Patrimonio, nos ubicamos en el concepto de Estética, en categorías filosóficas.

Nosotros desde el sur, en un proceso de emancipación, resistencias sociales, de libertades ciudadanas, planteamos un proceso de homogeneización de la cultura con un solo color.

Unimos el arte a la vida. Nuestro objetivo es construir comunidades sensibles, donde a través del arte se vive y se siente de otra forma, partimos del barrio.

Pero este diálogo no lo hace Fernando Cuervo, sino que lo transmito como profesor y como artista.

Fernando Cuervo

*Conferencia Cátedra Manuel Ancizar. Universidad Nacional de Colombia.
Octubre de 2018*

Origen del Proyecto de Artes Plásticas Mayaelo del maestro Fernando Cuervo en el Colegio Arborizadora Alta

Todo parte del Centro, el Centro de todo es el lugar, el centro es La Kankurua que es la casa de pensamiento. La Kankurua es un domo producto de un proceso que inició en 2007 con la intención de crear un

espacio para el diálogo y la reconciliación desde lo sensible. Fernando Cuervo profesor de Artes Plásticas en el Colegio Arborizadora Alta, trabajó junto con la profesora de matemáticas Cielo Ibáñez desde 2007, a finales del 2010, quedó solo dado que por razones de salud la profesora tuvo que retirarse. Lo importante es que todo arrancó con la creación de un espacio con características propias, pues a su llegada al colegio el maestro tenía la idea de trabajar, transformar el espacio a través del arte, con telas, con hilos. Había hecho experimentos, generando otros espacios con lanas y había transformado lugares a través de eso. Al segundo año de su llegada empezó a armar con los estudiantes cubos y pirámides con palos de escoba, iba de dimensiones pequeñas a dimensiones grandes.

Ilustración 6. La Kankurua, La Casa del Pensamiento, Proyecto Mayaelo, 2018. Archivo personal.



Esto se convirtió en un lugar para que todos entraran, a modo de escultura penetrable. No entendían la dimensión de lo que habían logrado, sus alcances formativos, arquitectónicos y sociales, lo que facilitó acceso y plena aceptación por parte de los educandos y educadores. Investigando encontraron las cúpulas geodésicas, luego pasaron el proyecto a la Secretaría de Educación para que lo aprobaran, y ahí se empezó a construir la Kankurua con materiales más duraderos, trabajaron cuatro meses con ingenieros y arquitectos. Luego llegaron los abuelos guámbianos, los últimos descendientes de una comunidad que estaban en el territorio y bautizaron el espacio, hicieron una ceremonia, prendieron fuego, y se hizo un ritual de lo más puro posible, eran los últimos que tenían la lengua nativa, eran dos abuelitos que cantaban canciones en su lengua (ED – 01)

En qué consiste el Proyecto de Artes Plásticas Mayaelo del maestro Fernando Cuervo en el Colegio Arborizadora Alta

En la Casa del Pensamiento llamado la Kankurua, se reúnen egresados, estudiantes de todos los grados de bachillerato, e incluso habitantes del territorio que no han tomado clases de artes con el maestro Fercho, como le dicen cariñosamente sus estudiantes. La población llega al proyecto buscando un lugar al cual pertenecer, por eso este espacio es un espacio para los excluidos del sistema social escolar que encuentran en el espacio llamado Kankurua oídos dispuestos a escuchar, respeto y reconocimiento que no les ofrecen los compañeros de clase. (Notas de campo, noviembre de 2018).

Por ello no es raro encontrar varios estudiantes de Necesidades Educativas Especiales, NEE, Estudiantes con déficit cognitivo o desplazados del conflicto armado. En palabras de uno de sus integrantes Murillo, un chico de 180 de estatura oriundo de Quibdó, nos comenta que llegó al proyecto porque “el profesor me invito para que bailara, y lo mejor es que nunca he bailado, pero me quedé porque aquí no me da miedo hablar, aquí nadie se ríe de mi acento, lo que más me gusta es que todos nos respetamos y eso hace que todos seamos amigos” (GF – 02). Entonces el proyecto inicia su fase de sensibilización a todos los integrantes con un principio vertebral: el respeto a la palabra, donde no sólo se recibe la voz del otro, sino desde el reconocimiento del valor y la importancia del otro, lo que se traduce en fraternidad, amistad y solidaridad. Desde ese respeto se han tejido relaciones, se han formado varias generaciones de estudiantes, muchos de los cuales ya egresados han asumido la formación en artes como proyecto de vida, se han gestionado proyectos, todos con la comunidad, se han ganado becas, también detractores, el arte no sienta bien a los insensibles, (Notas de campo, noviembre de 2018).

Este proceso no solo forma a los estudiantes en el campo propio del arte, forma en valores éticos como el respeto, el diálogo, la solidaridad, y amplía la base de la educación de sujetos políticos, críticos de las realidades y comprometidos con el bienestar del territorio. Por ello todas las acciones artísticas que pueden tener forma de mural, de performance, de exposición fotográfica o de serenata a la comunidad, siempre se han realizado pensando en los pobladores de Ciudad Bolívar, en sus problemáticas y en las maneras de tejer redes de creación entre los pobladores, la escuela y el colegio.

Una de sus obras más emblemáticas ha sido la Siembra de las Hycas. El desarrollo de la experiencia se da en horas extra-clase y no cuenta con asignación presupuestal dentro de la organización escolar, por lo tanto, una de las misiones es gestionar recursos por medios externos al colegio para poder llevar a cabo los procesos artísticos. Sin embargo, esto no ha desalentado ni detenido su marcha, por el contrario, se han generado capacidades de gestión cultural y convocatoria comunitaria entre sus participantes (GF – 02).

Ilustración 7. Integrantes de Mayaelo con el Maestro Fernando Cuervo y Murillo en la Hycas, 2018. Autoría propia.



Logros del Proyecto de Artes Plásticas Mayaelo del maestro Fernando Cuervo en el Colegio Arborizadora Alta

Han desarrollado acciones como La Marcha de las Carretillas acción performática en 2013; La nave de los Sueños, instalación fotográfica para revelar la riqueza ambiental del territorio (Beca de Creación Idartes 2013); Ata Primero La Vida, proyecto ambiental y social en búsqueda de la memoria personal, social y ambiental en el territorio como

9 Para más información sobre este proyecto consultar el Documental La Siembra de las Hycas: <https://www.youtube.com/watch?v=z3vQtpCOTwE>

lugar histórico; El Puente está Quebrado en 2014, acción simbólica multidisciplinar de intervención en el Puente del Indio como espacio de memoria y lugar de encuentro de la diversidad; Comparsa Salvemos la Montaña 2016; Festival Periferia, se realiza cada año y fue ganador para participar en la Dokumenta en Kassel Alemania 2017; La Siembra de las Hycas⁹.

que prima es escuchar la voz de los otros antes que la creación artística. En esos comienzos se hicieron presentes en la Kankurua los abuelos huitotos que estaban en el territorio, y de los diálogos con los abuelos salieron dos principios fundamentales, que han sido como dice Fernando Cuervo las fibras desde donde tejen la comunidad Mayaelo: el respeto a la vida y el respeto a la palabra.

Para Fernando Cuervo el territorio lo hace la comunidad

“Y la comunidad no es una vaina quieta, la comunidad se mueve, todas las comunidades se mueven. La gente se va, otros quedan. Al irse se pierde el sentido de pertenencia. Cuando se empieza a construir comunidad es porque hay gente antigua, o gente nueva que llega a una casa. Entonces en esas dinámicas al salir a caminar vemos el barrio, la montaña, y el elemento fundamental es lo que está frente al colegio: la montaña. Cuando caminamos la montaña los niños sienten que estamos caminando el territorio, y cuando sienten el territorio dicen: - ¿Profe, porqué lo están rompiendo? ¿Por qué la gente tiene que llevarse toda la tierra? Entonces comienza toda la explicación, de lo que es una mina a cielo abierto. Caminamos y vemos un bosque ¿Esto lo van a acabar? Probablemente lo acaben. Esos son los diálogos que se construyen con los niños, a través de esos diálogos se construyó Mayaelo” (ED – 01).

En conclusión, en todo territorio hay diversas territorialidades que se superponen unas a otras. Estas territorialidades se manifiestan en grupos de personas que ejercen algún tipo de poder en el territorio, como las multinacionales dedicadas al extractivismo en Ciudad Bolívar amparadas por el poder que les otorga el Estado a través de licencias de explotación. Pero para fortuna de los territorios, también se encuentran procesos que como en el caso del proyecto Mayaelo, nacen en la escuela y la desbordan, es un proyecto que entra a las casas del barrio, conoce las historias de las comunidades, recorre la montaña. Todo esto genera en los NNA curiosidad, preguntas, insatisfacción, reflexión, posicionamiento crítico ante la realidad, lo que lleva a la solidaridad, el sentido de pertenencia, y la necesidad de cuidar.

Cada territorialidad detectada afecta de manera diversa a cada experiencia educativa artística. En el caso del Proyecto Mayaelo se relaciona con los problemas ambientales. Las escuelas de la periferia lidian con problemas ambientales en el territorio, pero en *Ciudad Bolívar Localidad 19 de Bogotá* Localidad 19 de Bogotá la problemática ambiental es más intensa, pues en un solo sector se ubican varias territorialidades ambientales: la minería legal que ejercen las multinacionales y son protegidas por las autoridades ambientales; la minería ilegal que se ha mantenido en el territorio y recibe protección de grupos de violencia organizada en el territorio; el Botadero de Basuras Doña Juana protegido completamente por el Estado.

Instituto Colombiano de Ballet Clásico Incolballet

La sombra que los protege.

Se llega a este lugar por la vía a Jamundí en Cali, queda detrás de la Autónoma de Occidente.

Una casa de otro tiempo.

Los cuerpos se desplazan libremente por todos los lugares, con elegante soltura los vemos en los corredores, en las aulas, en las salas de maestros. Son cuerpos que dejan ver los años de acondicionamiento corporal. Las barbillas altas, las miradas sutiles en ellas, gallardas en ellos, nos hacen pensar que no estamos ante personas corrientes. Es la corporalidad, la gestualidad, la indolente finura en el desplazamiento, que de alguna manera me remite los protagonistas de los libros de Tolstoi. La disposición de las manos, el afectado movimiento del cuello y la cabeza, su hablar en murmullos inaudibles. Todo en esos cuerpos denota una educación corporal, una educación corporal sensible a otras maneras.

Estoy en Cali, en un colegio único en Colombia, donde desde las seis de la mañana hasta las 6 de la tarde la música clásica se confunde con el canto de los pájaros.

Es agradable el lugar, espacio amplio, el aire fresco. El aroma de la vegetación es opulento y dispone el espíritu para la danza. Hay árboles, pero uno particularmente muy frondoso. La primera vez que lo vi, me quedé contemplándolo por mucho tiempo, calculando la edad, más de cien años seguro.

Hoy 2 de octubre de 2018 he vuelto después de un mes de mi primera visita para la celebración de los 40 años de Incolballet. El entarimado está colocado bajo este árbol. Contemplo con asombro que su sombra alcanza a proteger a todos los bailarines, a los presentadores y a una parte de las familias que vienen a ver la magia girando en las zapatillas blancas de las bailarinas, en los cuerpos bellos y cadenciosos que giran al compás de la música y dibujan un hermoso espectáculo de pieles mezcladas...

Huellas de una ciudad de rasgos afro, mestizo e indio...

Huellas de las memorias no relatadas, de historias dulces y lacerantes hasta el delirio...

Huellas que han borrado los pasos y buscan nueva sombra.

Notas de campo. Octubre 2018.

Origen del Instituto Colombiano de Ballet Clásico Incolballet

Cali es una ciudad donde la danza clásica se ha desarrollado de manera evidente. En 1932 Antonio María Valencia, maestro de música, pianista, concertista y compositor, creó el Conservatorio de Música a partir del cual se organizaron otras escuelas de arte: plásticas, teatro y danza, y dio origen al Instituto Departamental de Bellas Artes. La Escuela Departamental de Danza de Bellas Artes fue fundada en 1950 por el músico Antonio María Benavides. En 1956 asume la dirección el Maestro italiano Giovanni Brinati bailarín de la Opera de Roma y de la Scala, conforma el Ballet de Bellas Artes de Cali. Crea el repertorio de ballet, trabaja doce años en 1968 regresa a su país natal.

La escuela entra en crisis porque la danza era considerada una actividad de extensión, como algo complementario en la formación de las personas. Tampoco la escuela había desarrollado una estructura académica con bases sólidas para la continuidad y el desarrollo profesional. En los años 70 Gloria Castro, asume la dirección de la Escuela Departamental de Danza, de carácter no formal, financiada por el Departamento del Valle del Cauca.

Sin embargo, en sus inicios las bailarinas eran niñas provenientes en su gran mayoría de la clase media alta, y alta que asistían en contra jornada. Prevalecía el imaginario de que el ballet era una forma de adquirir buenas maneras, “bonita” figura y se desconocía realmente el ballet

como profesión. Los varones se veían excluidos por prejuicios. Se crea entonces el programa de estudios, se definen unos criterios de selección, se organiza una jornada de estudios con intensidad de 4 horas diarias y evaluación semestral. Logran el apoyo del Ministerio de la Cultura de la Unión Soviética y se vincula al proceso de cimentación de la Escuela la Maestra Margarita Grishkevich. Después de 8 arduos años de trabajo, se esperaba lograr la profesionalización de la danza, pero con la estructura de la escuela esto era imposible, las estudiantes no veían un futuro profesional en el ballet, ni lo consideraban como proyecto de vida.

Por ello Gloria Castro, propone la creación de un colegio de primaria y bachillerato orientado a la formación de niños y jóvenes con talento para la danza. Un colegio donde los niños ingresaran seleccionados y orientados totalmente hacia la formación profesional en Danza Clásica.

En que consiste la formación Artística en Incolballet.

En los años 70 la educación en Colombia tuvo un gran impulso, pero pensar en un bachillerato artístico en danza clásica resultaba una total utopía. La tarea no era fácil. Finalmente, y en consideración de que en julio 1978 el MEN faculta la aplicación de planes curriculares diferentes a los que regían en el sistema educativo nacional, mediante la Resolución 11050 de agosto 4 de 1978, autorizó al Instituto Colombiano de Ballet Clásico para implementar el bachillerato artístico en Ballet Clásico. En la historia de la educación artística en Colombia la apertura del Instituto significó la democratización del arte del ballet en Cali, que hasta ese momento se consideraba privilegio de una minoría; permitió el acceso a la formación artística a niños (as) provenientes de la clase popular; hizo posible el ingreso de los varones a la formación como bailarines, quienes encontraron en el ballet una actividad digna.

El bachillerato artístico en ballet clásico hace de la danza una disciplina objeto de estudio sobre el cual se focaliza la formación, incluye estudios artísticos y generales, la permanencia es en promedio de 9,5 horas diarias. A partir de 2003 se empezó a ofrecer un programa experimental en danzas llamado “promotores culturales en folklore” para aportar al estudio del folclor nacional, especialmente el de la región del Valle del Cauca.

Actualmente la escuela atiende a más de 400 estudiantes con edades promedio de 6 a 17 años y provenientes en un 94% de los estratos

1, 2 y 3. Esta es la Institución Educativa en Colombia con mayor número de horas en permanencia, eso evita el embarazo precoz, consume de droga, pocos conflictos, hay muy poca agresividad. Por ser un colegio de talentos, estudian el 50% académico y el 50% artístico, la ley dice que es 80 y 20, *“pero como somos colegio talentos y tenemos ese montón de horas alcanzamos a ver en el 50% todas las horas obligatorias que ven todos los niños en Colombia. Castellano, sociales, matemáticas, cátedra para la paz, etc., y en el otro 50% según la especialidad vemos ballet, puntas, danzas... todo lo que se ve en la parte artística”* (ER -01).

A raíz de que algunos estudiantes no lograban superar las pruebas en sexto o en noveno por lo que tenían de abandonar el colegio se decidió abrir un programa de danza contemporánea y otro de gestores culturales, entonces se cuenta con tres modalidades: ballet clásico, danza nacional contemporánea y folclor o promotores culturales. En folclor los niños aprenden a tocar instrumentos musicales, aprenden a cantar, a bailar los temas de la patria. En 2019 que es la graduación de la primera promoción, *“queremos que estos niños sean gestores culturales, que puedan viajar por las secretarías de cultura promoviendo la cocina, el baile”* (ER -01).

Logros del Instituto Colombiano de Ballet Clásico Incolballet

En sus 40 años de funcionamiento Incolballet como parte de la escuela de formación profesional ha creado una Compañía de Ballet, que es donde se consolidan procesos artísticos profesionales de los chicos que terminan su formación en el Instituto. La compañía está integrada en su mayoría por egresados de Incolballet, el repertorio tiene piezas de impacto cultural con alrededor de entre 80 y 90 presentaciones anuales, abarcando espacios locales, nacionales e internacionales.

Además de ofrecer un proyecto de vida a sus estudiantes que puede continuar al finalizar la formación secundaria y proyectarlos profesionalmente; también entre sus logros cuentan en estos 40 años de trayectoria la formación y sensibilización de públicos para la danza. Esta formación se logra a través de la difusión que permite valorar la danza y sus lenguajes, y, por otra parte, a partir de liderar programas de desarrollo de la sensibilidad a través de funciones didácticas en todo el Departamento del Valle del Cauca. Lideran además el Festival

Ilustración 8. Estudiantes de Incolballet en la presentación de los 40 años del Instituto. Octubre de 2018. Autoría propia.



Además de ofrecer un proyecto de vida a sus estudiantes que puede continuar al finalizar la formación secundaria y proyectarlos profesionalmente; también entre sus logros cuentan en estos 40 años de trayectoria la formación y sensibilización de públicos para la danza. Esta formación se logra a través de la difusión que permite valorar la danza y sus lenguajes, y, por otra parte, a partir de liderar programas de desarrollo de la sensibilidad a través de funciones didácticas en todo el Departamento del Valle del Cauca. Lideran además el Festival

Aportes de la Educación Artística a la construcción de paz en los territorios

1. En Cali las dinámicas de violencia están fuertemente marcadas por las dimensiones étnico-raciales donde los jóvenes constantemente pasan por injusticias sociales como el racismo escolar, la discriminación laboral, la violencia de la policía y la exclusión de espacios públicos de la ciudad. Muchos de los entrevistados niegan el racismo, sin embargo, si es muy evidente cuando se habla de las experiencias escolares, las experiencias de vida, y cuando se acusa a los afrodescendientes de ser en su mayoría los culpables de la criminalidad en Cali.

2.El desplazamiento es el ejercicio no solo del despojo material, es el despojo del territorio, de la libertad para permanecer en un espacio donde se arraiga la identidad, su sentido de pertenencia al lugar, el disfrute de ese lugar se despoja de los valores simbólicos y culturales de las personas, es usurpar el poder de decidir, es imponer y negar la capacidad de decidir. En un proceso de construcción de paz los lugares de acogida como mínimo deben solidarizarse con las personas que llegan, entender el proceso de desterritorialización que no es el simple abandono de un espacio sino el despojo y avasallamiento de la persona, de la identidad, de la cultura. Si además los desplazados deben ocultar su verdad, entonces hay una doble violencia, la violencia del despojo y la violencia de la obligatoriedad de ocultamiento, el tener que vivir a la sombra de lo que se ha sido, es el sentir miedo y vergüenza de su piel, de su lenguaje, de sus costumbres, de sus vestidos, de su universo personal.

En este sentido, la experiencia artística y la educación que a través de ella reciben los estudiantes, trascienden los logros del saber tradicional y sus estándares de evaluación y posibilita como en este caso, el reconocimiento y respeto de las diferentes identidades étnicas, de género, ya que lo que se valora es la sensibilidad estética, el talento, el resultado del trabajo grupal y la belleza de las expresiones individuales y colectivas.

Coro de los Mil niños Cali

“Pues mi mamá, cuando yo le digo que voy para un concierto ella se alegra mucho, me dice que dé el 200%, porque yo tengo una voz muy linda”.

“Yo soy de... de un lugar que casi no me sale el nombre... y es que mi mamá me trajo para acá para que no me vaya a hablar como hablan los de más allá, ellos hablan diferente a como hablan los de acá”

“Cuando canto yo siento que me expreso por las cosas que me han enseñado en el coro, felicidad, alegría...”

Niños de la Red de Coros de Cali. Entrevista agosto 28 de 2018

El origen del proyecto

En 1991 inicia el proceso con un coro de 200 niños, y pasaron como diez años gestionando presupuestos para poder mantener los coros y hacerlos extensivos a más escuelas en la ciudad. En 2002 se hace la

propuesta ante los entes gubernamentales y logran financiación del Ministerio de Cultura. En 2008 nace la Fundación Arte y Parte Julián Rodríguez, para poder operar, “porque los muchos proyectos del Estado son con intermediarios, son operados por fundaciones intermedias y hay de todo allí” (ED – 03). El proyecto ya lleva 18 años, debe lidiar año tras años para conseguir los presupuestos que les permitan seguir llevando una vez a la semana una clase de artes a cuarenta escuelas de educación básica primaria en la ciudad, pues la educación artística no es obligatoria en la maya curricular de los colegios de Cali. Acerca del inicio del proyecto su director Julián Rodríguez narra:

En qué consiste el proyecto Coro de los Mil Niños

La Red de Coros Infantiles es un proceso de formación a partir del canto y se lleva a cabo con niños de 6 a 12 años en escuelas públicas. Es una forma de vincular las artes en la escuela, contribuyendo a la formación integral de los estudiantes usando como instrumento la voz como fuerza colectiva y al alcance de todos. El canto colectivo hace parte de la vida escolar y es una forma de organización musical que estimula la creatividad y la sensibilidad, potenciando relaciones armónicas constructivas en la escuela y en el contexto de los niños, y niñas fortaleciendo la convivencia y la inclusión social.

Ilustración 9. Participantes de la Red de Coros. Cali. Septiembre 2018. Autoría propia.



El propósito fundamental del proyecto es hacer que a través del canto y a medida que crecen los niños sean estimulados inteligente y creativamente, para contribuir a hacer de ellos y ellas seres sensibles no solo al arte y la belleza, sino pensando que a futuro puedan ser personas con capacidad de vivir intensamente de manera productiva y con amor (ED – 02).

Los coros se conforman con niños de los grados 2° a 5°, la dinámica didáctica parte de ejercicios lúdicos y del juego, enfocados a la expresión corporal, rítmica vocal, ejercicios de respiración y técnica vocal. Los niños de la Red de coros son reconocidos por el talento en Cali y en otras ciudades en las que se han presentado, son valorados por la transformación a nivel de comportamiento que muestran los niños en las demás asignaturas, y especialmente se proyectan como niños comprometidos con el cuidado de sí mismos, de los otros y del entorno ambiental.

Para lograr estos objetivos realizan talleres semanales de música y juego, los cuales están orientados a estimular la expresión vocal, la expresión corporal, la comprensión lectora, la investigación sobre los temas de las canciones y la exploración creativa.

Logros del Coro de los Mil Niños de la Red de Coros de Cali

Llevan 17 años activos, han creado la Fundación Arte y Parte con el apoyo de la Secretaría de Cultura de Cali y el Programa Nacional de Concertación del Ministerio de Cultura. El logro más importante para el director de la Red de Coros es llevar la historia de los territorios y la cotidianidad de los niños que hacen parte de La Red, fomentar la cultura del cuidado por los bienes naturales, por las personas y por las familias. En este sentido, se ha logrado la permanencia del proyecto, el reconocimiento de la calidad de su formación y expresión artística, el reconocimiento de su creatividad y originalidad y la valoración de su compromiso con el cuidado de si, de los otros y del territorio.

Aportes de la Educación Artística a la construcción de paz en los territorios.

El punto de partida para la creación de las canciones es el territorio, tienen como tema la realidad ecológica del mundo, la ciudad, el barrio, el cuidado de la naturaleza, la paz, los farallones, los ríos, la ciudad y los integrantes del coro. Se busca reflexionar en el lugar que se habita,

se trabajan temas como la tierra, la brisa de la ciudad que son temas ligados a la vida cotidiana. La primera sorpresa que se encuentran los maestros de música es que no los niños no conocen nada del territorio. En este sentido hablar de territorio es hablar también de identidad y de memoria. Habla de Cali y de la gran cantidad de población que llega del Pacífico colombiano, con muchas capacidades para la música. Habla del Instituto Popular de Cultura, que lleva 70 años, ofreciéndoles a las personas que no tienen años de escuela, pero sí muchos años depurando la técnica para la danza y la música folclórica. “Bueno, es vital todo lo que hacemos, el territorio considerado... me gusta mucho lo que decía una mujer Nasa, que territorio es el espacio por dónde camina el pensamiento. Entonces empezamos a trabajar con los niños la noción del territorio empezando por el planeta, América Latina, Colombia y Cali y el barrio y la casa. Ese es el territorio: las maravillas y las complicaciones y la historia que tiene ese territorio” (ED – 03).

Ilustración 10. Participantes de la Red de Coros.
Cali. Septiembre 2018. Autoría propia.



En la parte creativa se concede especial importancia a los juegos lúdicos, pues como afirma su mentor Julián Rodríguez, no se trata solo de que los niños aprendan a cantar bonito, sino que encuentren en el canto formas de ser felices, de disfrutar y gozar de los procesos de aprendizaje y además despertar las conciencias sobre el cuidado del medio ambiente en todas sus expresiones¹⁰.

10 https://www.fundacionarteyparte.org/canciones_repertorio.html

En las presentaciones públicas llegan a cantar a las comunas y a los corregimientos de la ciudad con el objetivo de llevar palabras y cultura de paz a los niños, a las familias y a los ciudadanos. De esta manera en un solo espectáculo se combinan creatividad, conciencia ecológica y social, se busca igualmente transmitir valores como el respeto, el cuidado y el amor por el medio ambiente.

Escuela de Música Desepaz, Proyecto Música para la Convivencia

Un Oasis en el Desierto

Son la 8:46 de la mañana, es un día soleado, el calor aun no es sofocante. Me apeo de un Mío¹¹ en la parada más cercana a la Escuela de Música Desepaz, en la Comuna 21. Me han dicho que tenga cuidado, también he leído que es una de las comunas más peligrosas de Cali, sin embargo, no tomo un taxi, quiero ver un poco de la Comuna, respirar su aire, hacerme una idea del territorio. Estoy en una calle llena de galerías (pequeños espacios de no más de 4 metros cuadrados, que parecen tiendas y se dedican al comercio de todo tipo de cosas, juguetes, ropa, utensilios y comida entre otros). Estas tiendas abarrotadas de pequeños enseres me recuerdan a los mercadillos de todos los lugares.

Me gustaría hacer una foto, pero mi mano no se atreve a sacar la cámara. Me siento extraña en este lugar, tal vez por eso, aprieto mi mochila, y con la cámara y la grabadora ocultas me adentro en un estrecho callejón peatonal por donde también circulan motos. Es un callejón solitario, las pequeñas casas de dos pisos dejan ver el ladrillo indolente en sus fachadas desnudas con rejas grises.

No hay nomenclatura visible que me oriente, sé que estoy cerca. Las motos inmóviles, jóvenes hablando frente a una casa me observan, me ponen nerviosa sus miradas penetrantes, camino más rápido sabiéndome observada. En la esquina hay otros dos chicos afro no mayores de 20 años sentados en el suelo. Para enfrentar los nervios les pregunto directamente y de manera educada y lo más serena posible por la Escuela de Música Desepaz: - siga por esta calle dos cuadras, allá, al final del parque está. Mis agradecimientos no tienen respuesta.

11 Mío es el nombre del Sistema Masivo de Transporte que opera en Cali, en este caso un bus que me lleva de la estación Andrés Sanín a la comuna 21.

En este trayecto observo las casas, pienso que sus habitantes deben estar laborando pues no hay olores o sonidos que me indiquen presencia dentro de ellas. De tanto en tanto pasan motos a mi lado con uno o dos ocupantes muy jóvenes o adolescentes. En una esquina hay una pareja hablando (una chica de unos 17 años y un muchacho de unos 22), me observan, de nuevo pregunto dónde queda la Escuela de Música, para responder a sus miradas indagando por mi presencia en este lugar. Me informan. Sigo adelante con paso rápido, los dos se suben a la moto, la encienden y empiezan a rodar detrás de mí. Ya no miro las casas, ni miro sus rejas, tengo el pulso acelerado. Me arrepiento de no haber tomado un taxi, de mi curiosidad, por querer verlo todo.

Pero ya no hay tiempo de vuelta.

Llego a la esquina del parque y hay un colegio de niños pequeñitos, los niños están jugando y corriendo, ajenos a lo que pasa detrás de la malla metálica, dos maestras los cuidan, me acerco a preguntar de nuevo. Aunque ya tengo a la vista la escuela, necesito detenerme y dejar que los de la moto sigan su camino.

A dos casas me topo con las rejas blancas resguardando un edificio blanco inmaculado que resalta con el color de los ladrillos del vecindario, en la fachada, un prolijo título en letras doradas: CENTRO CULTURAL COMUNA 21, me indica que he llegado. Timbro. Estoy sudando y sólo ahora siento mi corazón latiendo con fuerza. Pero ya estoy en este oasis llamado Escuela de Música Desepaz.

Notas de Campo. Septiembre de 2018.

El proyecto *Escuela de Música Desepaz* queda ubicado en el Barrio Desepaz en la Comuna 21 en el Distrito de Aguablanca, que es al igual que Ciudad Bolívar en Bogotá uno de los sectores más vulnerables de la ciudad de Cali, pues como se ha mencionado anteriormente está habitado en su mayoría por familias víctimas del desplazamiento armado. En palabras de su actual director *Maestro Hardinson Castrillón* cuenta que, en este sector por iniciativa de un hombre religioso, el *Padre Hersaín* quien es el primer gestor del proyecto, compromete a la Junta Administradora Local, a Proartes y a la orquesta Filarmónica de Cali, en la tarea de despertar en los NNA el gusto por la música clásica, como una alternativa para el uso del tiempo libre de tal manera que puedan mitigarse las vulnerabilidades de los infantes del territorio.

A la vez, también busca la excelencia musical de sus estudiantes y la proyección de la escuela como un referente musical formal que bien puede ofrecer un proyecto de vida a sus jóvenes integrantes (ED – 05). Nace como respuesta a la falta de un espacio para los jóvenes y niños que hacen parte del barrio y se encuentran amenazados por la violencia (Las cifras del Observatorio Social de Cali, señalan cifras de hasta 63 muertos por mes en la comuna desde hace aproximadamente 10 años). Cuenta entre sus docentes con músicos profesionales de la Orquesta Filarmónica de Cali y con pedagogos de otras áreas, como expresión corporal, teatro y ética quienes trabajan con los niños, además reciben a formación formal de las escuelas del sector y cuenta con el apoyo incondicional de los padres de familia (Escuela de Música Desepaz, 2018).

Ilustración 11. La música borra las fronteras invisibles en Desepaz.
Vista del parque desde la Escuela de Música Desepaz.
Septiembre 2018. Autoría propia.



***Origen del Proyecto de Música para la Convivencia.
Escuela de Música Desepaz***

El *Proyecto de Música para la Convivencia* inició en el barrio *Compartir en la Comuna 21*, en 2005, a partir de la conformación de una orquesta clásica de cuerdas y un coro infantil, integrada por 60 estudiantes entre los 6 y los 18 años. La iniciativa germina en la Iglesia San Felipe Neri por la gestión del padre *Hersáin Paz*, cuando las pandillas de Desepaz, integradas por adolescentes azotaban las calles del barrio, atacaban a los

transeúntes de cualquier edad y a cualquier hora, en las calles o en los buses.

A partir de ese momento se empieza a conformar la Escuela como tal en el Colegio Compartir, un colegio dejado por Monseñor Cancino. Emprende labores la Escuela de Música con un grupo de cuerdas y dos grupos de coros uno de ellos tutorado por la *Maestra Orleyda Bizcaino* quien ha estado desde el inicio del proceso. “Yo allá hice transformaciones porque había niños que no salían de la calle y yo empecé a sacarlos, empecé con el coro, con las clases de flauta, entonces empecé a llevarlos que, a la Universidad San Buenaventura, a las novenas, un proyecto con Unicef, con el colegio Bolívar...” (ED – 06).

Poco a poco van integrándose nuevos docentes, nuevos instrumentos, más estudiantes y el espacio se hace pequeño. Por eso en 2011 se inicia la construcción de la sede propia en el Barrio Desepaz. En enero de 2013, el Proyecto Desepaz pasó a convertirse en la *ESCUELA DE MUSICA DESEPAZ*, con la cual se atiende actualmente a 318 estudiantes distribuidos en cuatro programas distintos, que funcionan de lunes a viernes, uno en la mañana y otro en la tarde, el sábado en la tarde y el jueves en la noche con un coro integrado por 45 padres de familia o acudientes.

En qué consiste el Proyecto de Música para la Convivencia. Escuela de Música Desepaz

Los niños que integran la orquesta acceden al programa de manera totalmente gratuita y a cada uno se le asigna un instrumento. La permanencia en la escuela está condicionada a que los niños y jóvenes, una vez aprobadas las pruebas de aptitud musical, demuestren que están escolarizados y que mantengan un buen rendimiento académico. Con el tiempo y como resultado de las evaluaciones periódicas y personalizadas, se ha corroborado que este requisito generó un incentivo tanto para los estudiantes como para los padres de familia, fortaleciendo una relación filial, familiar y de corresponsabilidad en los procesos educativos (Escuela de Música Desepaz, 2018), (ED – 05), (ED – 06), (EGC – 01).

La Escuela, adicionalmente, vincula en sus procesos de formación a docentes pertenecientes a la Banda Departamental y a reconocidos artistas de música tradicional y folclórica. Esta búsqueda constante de la excelencia, sumada a la experiencia e investigación, ha llevado a que

la Escuela cuenta con un programa piloto de formación musical que ha sido replicado en diferentes instituciones y programas de formación musical en el país.

La Escuela de Música Desepaz desarrolla su apuesta metodológica desde una postura incluyente y participativa, donde los programas formativos se proyectan a once años en tres niveles: cuatro años de iniciación, cuatro más de nivel medio y tres de nivel superior, paralelamente con su formación de educación básica. La planta docente cuenta con 28 profesores formando en las materias musicales, teóricas, de dicción y expresión corporal ofrecidas en el plan de estudios de la Escuela.

El proyecto a su vez proporciona material musical (partituras), cuadernos de música e implementos para sus talleres lúdicos y garantiza un mantenimiento constante del instrumento asignado. Otro aspecto importante es que los estudiantes amplían su bagaje cultural pues intervienen de forma constante en salidas a otros espacios de la ciudad, para realizar sus presentaciones y disfrutar de la oferta cultural y turística que brinda Cali (EGC – 01).

En la parte administrativa cuenta con un equipo técnico de Proartes, quienes garantizan la correcta gestión financiera y administrativa, elementos determinantes para asegurar la proyección y sostenibilidad.

Logros del Proyecto Música para la Convivencia. Escuela de Música Desepaz

Uno de los logros que nos llena de satisfacción, es la reconstrucción del tejido social en más de 600 familias en el Distrito de Aguablanca, lugar donde se desarrolla nuestro proceso de formación musical y donde vemos día a día la transformación en cada uno de sus habitantes, restituyendo sus derechos culturales en un marco de aplicación artística y sensibilización estratégica, generando un aprovechamiento del tiempo libre en los niños y jóvenes, a la vez que se propician espacios culturales y se amplían las posibilidades y de mejora de la calidad de vida de todas las personas que alcanzan a ser tocadas por el arte (Escuela de Música Desepaz, 2018).

Fruto de los esfuerzos, la orquesta se ha consolidado y ha participado en distintos eventos como el XVII festival Internacional de Música Clásica, el coro integrado por 36 niños cantó al papa Francisco en la Ciudad de

Bogotá. Muchos de sus egresados han sido reconocidos por su alto nivel académico los que les ha permitido ingresar o conformar sus propias agrupaciones artísticas como es el Caso de Denise García, quien lleva seis años de formación en el Instituto de Bellas Artes en Cali y ya ha conformado su propio cuarteto musical (EE – 01). Además, la exigencia musical lleva a la refinación técnica, objetivo primordial de la Escuela, de esta manera facilita que sus integrantes logren un alto desempeño en los procesos formativos que emprenden en las instituciones musicales de nivel superior por lo cual ha sido extensamente reconocida por el Conservatorio Antonio María Valencia de Cali, la Universidad del Valle y la Universidad Nacional en Bogotá.

La Escuela ha participado en distintos eventos internacionales como el Foro Internacional Ecos Sinfónicos en Bogotá donde se mostró que la Escuela de Música Desepaz genera espacios de intercambio cultural y de gestión del modelo académico musical con impacto en el entorno.

El coro juvenil y la orquesta han participado en la Cumbre de las Américas, el Foro Internacional de Dirigentes Afrodescendientes y la Cumbre del Pacífico. Es además uno de los grupos que conforma la orquesta Sinfónica Juvenil Salsera de Cali con quien estuvo de gira en 2013 en México y ofreció el concierto de cierre de los World Games Cali 2013.

Todas estas características han llevado a la Escuela a un nivel de refinamiento técnico tal que sus egresados están en condiciones de presentarse a cualquier programa de educación superior que ofrezca formación musical y ser aceptados sin problema. De hecho, la Escuela tiene un convenio con la Universidad del Valle para que los egresados puedan continuar allí su etapa de formación profesional una vez terminado el proceso en la Escuela de Música Desepaz.

Aportes de la Educación Artística a la construcción de paz en los territorios

Las características de las diversas territorialidades se constituyen en líneas de convergencia entre territorios, sin embargo, se presentan diferentes en cada uno, ya sea por las variables del conflicto que cada lugar plantea o por la intensidad de este. En el caso de las personas en condición de desplazamiento, la problemática es más acuciante en el Distrito de *Distrito de Aguablanca Comuna 21 Desepaz*. La cercanía

geográfica al Pacífico colombiano, de donde proceden porcentajes más altos de desplazados hace que la ciudad de Cali reciba un mayor número de personas migrantes que la ciudad de Bogotá. Ello conlleva una presencia alta de NNA con esta problemática en las escuelas de la periferia caleña en general especialmente las de la Comuna 21. La Escuela de Música Desepaz, viene a ser un lugar donde los NNA vienen a encontrar un refugio a todas las hostilidades del territorio.

Ilustración 12. Coro de la Escuela de Música Desepaz. Iglesia Nuestra Señora de la Merced. 2018



Los jóvenes egresados de la Escuela obtienen las bases necesarias para ingresar a los diversos programas de música ofrecidos en la ciudad y en el país, dando así continuidad a su formación. Igualmente, la Escuela no olvida la importancia de la formación integral de sus estudiantes como seres humanos, que en la música encuentran una forma distinta de relacionarse con su entorno brindando herramientas que llevan a la excelencia musical. La misión de la Escuela de Música Desepaz es impactar no sólo a las zonas vulnerables en que opera, sino al resto de la comunidad caleña con una propuesta pedagógica incluyente (Escuela de Música Desepaz, 2018).

Dentro de los grandes aportes a la construcción de paz encontramos que al ofrecer a los estudiantes que ingresan la oportunidad de convertirse

en profesionales de la música, no solo se está proporcionando elementos para la construcción de un proyecto profesional desde las artes, sino que se están disminuyendo brechas de desigualdad, se están ofreciendo oportunidades para prevenir las violencias dentro de un entorno hostil, se está generando cultura de paz a partir de la formación musical altamente valorada por la comunidad y los padres de familia (Escuela de Música Desepaz, 2018).

En tal sentido la experiencia aporta a la paz, favoreciendo la integración de los niños y los jóvenes a la educación artística, favoreciendo el acceso a la cultura y al disfrute de sus derechos culturales, reduciendo los factores de riesgo que amplían las condiciones para la generación de rutas de violencia social y armada y la revictimización de la población desplazada.

Preparando el suelo antes de la siembra: Principios la Educación Artística para el cultivo de la paz

El Cultivo de la Paz tiene una ventaja, cualquier época es la indicada para preparar el suelo y empezar a sembrar. Tener el suelo despejado previene la aparición de maleza que puede malograr la labor. En este sentido, entendemos la experiencia desde el razonamiento de Larrosa, cuando la percibe como “lo que me sucede a mí” y me transforma durante el proceso “El aprendizaje que provoca una Metodología Artística, es el que se produce en la persona, esto es aprendizaje activo basado en la experiencia, se erige por medio de herramientas adquiridas de forma autónoma, libre y consiente” (Larrosa, Sobre la Experiencia, 2006).

Ahora bien, como principios entendemos todas aquellas normas por las cuales todas las personas debemos regir nuestro comportamiento, son de carácter universal, por lo tanto, abarcan todas las sociedades y culturas. Dentro de las cuatro experiencias de Educación Artística analizadas en esta investigación: Proyecto de Artes Mayaelo, Coro de los Mil Niños, Incolballet y Escuela de Música Desepaz se encontraron unas pautas o normas que forman parte de la ética y de la estética y constituyen un marco de referencia para obrar de una manera virtuosa, esto es proceder en la práctica para el bien propio y el de los otros.

Las prácticas pedagógicas que orientan las pedagogías artísticas de estas cuatro experiencias para el cultivo de la paz en los territorios,

están encaminadas a formar la ética de los NNA dentro de un conjunto de valores que regulan las prácticas pedagógicas en Educación Artística para la paz, son el soporte de la misión y la visión de los proyectos y se hacen realidad tanto en el hacer y el ser del docente de artes, como en el cultivo de los estudiantes como sujetos ciudadanos conscientes de su papel en el ejercicio de la justicia.

En virtud de ello, la Educación Artística forma al NNA que vive en sociedad y hace parte de un grupo, de esta manera los principios potencian la convivencia pacífica al centrar su hacer en los bienes comunes entendidos también como metas de bienestar para todos. Así encontramos en las Experiencias de Pedagogía Artística seleccionadas una visión del sujeto estudiante de artes como ser humano digno de vivir una vida que vale la pena vivir; además, la formación artística explora las maneras de acercarlos a los mínimos de justicia y a los máximos de felicidad analizados por Cortina (2019).

Los principios que se identifican están relacionados con el respeto a la vida humana y no humana, el reconocimiento de las diversas identidades culturales y expresiones artísticas, y el respeto a la diversidad.

Respeto de la vida humana y no humana

El respeto de la vida en cualquiera de sus manifestaciones es el principio ético que da unidad a todas las experiencias de Educación Artística para la Paz. Este principio se ha considerado desde la apuesta de la ética formulada por Cortina (2019) cuando defiende la vida no como una vida caracterizada exclusivamente por su fisicidad, sino que la trasciende hacia el valor de la dignidad de la vida humana. Visto de esta manera, este principio implica actitudes responsables defensoras de la vida y la dignidad de la vida humana y no humana (para el caso de los proyectos Mayaelo y Coro de los Mil Niños, quienes dispensan especial atención al respeto de la dignidad, con el compromiso con la vida ecológica). Estos atributos, apoyan la cultura en torno al respeto de la vida digna de ser vivida en plenitud o en su camino a la realización personal y social.

Es a través de la vida en el tiempo que se apoya y desarrollan los demás valores de la persona, por eso cada persona humana es absolutamente valiosa, pues le pertenece una dignidad, la dignidad humana impide

que la persona humana sea tratada como un objeto, por el contrario, las vidas humanas son un fin en sí mismo. Todo lo que favorece el florecimiento de una vida digna de ser vivida, todo aporte a la calidad de vida debe ser abonado. La riqueza de este planteamiento aporta una nueva visión sobre la dignidad, descentrada de la visión antropocéntrica, en donde la visión artística, articula el reconocimiento de esta tanto en el ser humano, como en su relación vital con la naturaleza, dotando de sentido el respeto hacia sí mismo, los otros y el entorno.

Reconocimiento de las diversas identidades culturales y expresiones artísticas

En Incolballet, las niñas afro encontraron un referente para su identidad en la cultura del Pacífico, lo que las llevó a dejar de sentirse excluidas de un grupo que privilegia las estilizadas fisionomías europeas, y de esta manera pasaron a sentirse parte de una comunidad de la cual hablan sus raíces ancestrales, pues a partir de esas raíces han configurado sus vidas; pasaron de sentir miedo a perder una oportunidad para hacer carrera en la danza clásica, para hallar una oportunidad para el fomento de la cultura afro colombiana. Aprendieron que soltarse el cabello era una manera de reforzar su identidad y a hablar de su cultura sin ambages como parte de su vida cotidiana (ED-04). El alcance de una decisión institucional como promover un bachillerato artístico no centrado exclusivamente en el ballet clásico, sino crear dos nuevas modalidades como son la danza contemporánea y la gestión cultural está permitiendo a las nuevas generaciones afrodescendientes mantener un proyecto de vida dentro de la danza o la gestión cultural, además de mitigar la discriminación y la negación de un futuro laboral por condiciones de raza.

Este aspecto, permite identificar que la potenciación estética de las expresiones culturales propias, marca derroteros del arte diversos, sustentándolos en el reconocimiento de las identidades y la vivencia de la pluralidad de expresiones artísticas según los contextos, identidades y formas de expresión.

Finalmente, se encuentra que el reconocimiento de las diversas identidades culturales y expresiones artísticas, se configura en un dispositivo social muy poderoso, para propiciar la integración social desde la experiencia artística, así como lo permite identificar la Escuela de Música Desepaz, donde los NNA encuentran en el

espacio de la escuela un lugar de acogida en el que pueden vivir en armonía social, desarrollar su sentido de pertenencia, cultivar sus potencialidades éticas y estéticas y alejarse de los brazos que la muerte tiende desde sus fronteras invisibles (ED-05), (ED-06). De esta manera se está protegiendo los derechos a la vida y a la cultura, y se brindan oportunidades para sentirse protegidos en un territorio marcadamente violento, se fomentan los lazos de amistad, afecto y compañerismo a través de procesos de afiliación cultural.

Respeto a la diversidad

Este principio también es reconocido, y se relaciona con la pluralidad existente en la sociedad, se relaciona con los anteriores principios y se articula con el reconocimiento de la igualdad y la diferencia constitutiva de los seres humanos. Manifiesta la necesaria y pacífica coexistencia de las más disímiles formas de ser y pensar, en la demostración de diversas ideologías y cultos; se espera garantice la convivencia entre sectores diferentes de la sociedad. Por eso, retomando las palabras de Nussbaum en *El cultivo de la humanidad* el foco de la educación no puede estar puesto en la separación de grupos, sino en el respeto, la tolerancia y la amistad al interior de las naciones y entre estas, pues se necesita el respeto de la dignidad de la humanidad en cada persona y ciudadano (Nussbaum, 2008).

Cuando se respeta al otro diferente por etnia, ideología, género o clase social, las actitudes pacíficas hacia la alteridad se dan por vías diversas y se garantiza la tolerancia de ideas y posiciones antagónicas en el derecho al disenso. Este valor emerge cuando los NNA están en permanente contacto con ese otro diferente, y la Educación Artística es un medio por excelencia para lograr estos acercamientos (EE-01). Aquí encontramos que la Educación Artística, propicia estos fines de la educación, desde una relación integrada entre ética y estética, que potencia de una forma muy favorable el logro de estos propósitos, que son centrales para la construcción de la convivencia pacífica.

Particularmente la danza y el teatro son formas expresivas tendientes a la aproximación corporal, al contacto físico con respeto, aun así, desde cualquier expresión artística se puede evidenciar la diversidad. Entonces no se trata de comprender algunas pedagogías artísticas como más proclives a fomentar el respeto a la diversidad, pues el enfoque

diferencial lo otorga la práctica y el sentido conferido a la misma, más que la misma disciplina, pues un docente de artes puede igualmente enseñar un solo tipo de música, o de danza y esto puede fácilmente decantarse por la exclusión. Insisto, el enfoque diferencial no existe por la diversidad disciplinar, por el contrario, lo encontramos en la mirada diversa y pluralista del docente.

Parte del lenguaje de las expresiones artísticas puede responder a las necesidades de educación multicultural e intercultural, al poner a los estudiantes en contacto con hechos fundamentales del contexto y de la historia, de la cultura y de los grupos diferentes. A este respecto Nussbaum (2008) llama la atención sobre la conciencia de la diferencia cultural como esencial para suscitar el respeto hacia el otro, lo cual implica además encontrar lo común no solo en la historia, sino en los problemas, los derechos, las aspiraciones comunes y las potencialidades y los talentos artísticos.

Un tema recurrente en los proyectos es la exclusión del otro por raza. Tanto en Mayaelo como en Incolballet esta ha sido una problemática abordada desde el proyecto de artes en aras de reparar los daños a la dignidad causados por las exclusiones. En Mayaelo el principio rector es el respeto a la palabra (ED-01, EGF-02), desde ahí se está fomentando el respeto a la diferencia en tanto todos los participantes conviven en la cultura dialógica donde la voz del otro es valiosa por lo que expresa más no por el matiz de la piel de quien lo expresa (EGF-02).

En Incolballet las maestras Ana Julia y Angélica (ED-04), (EE-03) despiertan conciencias a partir de las pedagogías artísticas, reflexionan con los estudiantes acerca del lugar del lenguaje dentro de la violencia de la convivencia cotidiana, y sobre el daño de las acciones aparentemente inofensivas como la burla sutil acerca de las corporalidades afro. Las maestras han incluido dentro de sus enseñanzas otras artes como la de literatura, el cine y el teatro por servir como fuentes de reflexión crítica en las aulas, por ejemplo, frente al racismo y el acoso escolar (ED-04), (EE-03).

Para los docentes y estudiantes de la Escuela de Música Desepaz, el caso de Cali ha sido marcado desde los años 90 y lo que va de la década del presente siglo, por la gran migración desde sur del país, esto conlleva la presencia de la multiculturalidad en las escuelas, y los proyectos

artísticos logran juntar en una sola apuesta sinfónica, o en una sola comparsa, o en una sola danza esa diversidad, que ya no resulta extraña ni ajena a los artistas en formación cuando se ha crecido en un ambiente musical donde la apuesta pedagógica se da por el avance del ser humano independiente del tono de la piel (ED-01), (ED-03), (ED-05), (ED-07). De esta manera se está contribuyendo a la educación intercultural y la formación de ciudadanos del mundo, pues han aprendido a desarrollar la comprensión y la empatía hacia otras culturas lejanas o propias y hacia las minorías étnicas y raciales.

Otra manera del ver el respeto a la diversidad se visualiza cuando el interés está puesto en el respeto por lo otro como la montaña, el río, los farallones. De esta manera lo diverso ya no se encuentra en las características particulares de los pares, sino en lo otro demandante de cuidado, pues si bien la vida en sus otras manifestaciones no tiene voz, no podemos olvidar que precisamos de esas otras formas de vida para mantener nuestra voz (ED-01), (ED-03), (GF-02). La perspectiva de territorio es también por ello una fuente de reflexión para los docentes de cara a la diversidad vulnerable, precaria y desprotegida presente en las zonas marginales de las ciudades como el páramo en Ciudad Bolívar, o los Ríos de Cali. El emprender una educación con base en la diversidad del territorio ya sea en sus condiciones sociales, económicas, políticas o geográficas está despertando la consideración del medio del que provienen los estudiantes, su pasado, sus características lo cual genera otras miradas sobre las realidades cotidianas, pero usualmente invisibilizadas.

La diversidad también da cuenta de su existencia, cuando la escuela se acerca a la comunidad. Dentro del grupo focal realizado con los jóvenes de Mayaelo, expresaron que el acercamiento por medio del proyecto a las personas de la comunidad les cambió mucho la perspectiva acerca del barrio y de las personas que lo habitan, y empezaron a valorar la palabra y las memorias que recogían de los ancianos o de las amas de casa (GF-02). Para aprender a respetar lo diverso, los estudiantes narraron que al interior de Mayaelo se enfatiza el respeto por el otro. En este sentido los chicos que llegan de otros lugares de procedencia son recibidos dentro de un clima de cordialidad y afectuosidad, lo mismo sucede con los NNA con necesidades educativas especiales, el sentirse aceptado y valorado, el saber que ya no se está en soledad dentro de una escuela que margina al diferente, el tener la certeza de que la palabra

de todos vale por igual donde los espacios para la creación individual y grupal tienen algo de sagrado y valioso, es importante para fortalecer el autoestima, la capacidad expresiva y los afectos entre compañeros.



Ilustración 13. La siembra de las Hycas. Arborizadora Alta.
Instalación in situ. Grupo Mayaelo

A través de la Educación Artística en Mayaelo, Incolballet, Desepaz y el Coro de los Mil Niños, se han formado diversas comunidades donde si bien hay un interés fundamental de desarrollar procesos estéticos, los logros se han observado a partir de la formación de unas comunidades de vida, pues los objetivos de los procesos están encaminados al mejoramiento de la comunidad humana. El acceso a los proyectos artísticos es fuente de satisfacción por cuanto conjuntamente a la adquisición de herramientas artísticas, están agenciando la vida pacífica en las familias, las escuelas y las comunidades. El hacer parte de una orquesta, de una compañía de danza o de artes plásticas, permite encontrar otros espacios para tramitar los deseos y proyecciones de los NNA con un fuerte sentido de pertenencia y solidaridad.

Es decir, el trabajo artístico trasciende el lugar del acercamiento al otro a partir de lo bello estético, para avvicinarse, juntarse, reunirse con los demás, en este sentido el arte se pone al servicio de las comunidades para transformar el entorno no solo desde la apreciación estética, sino haciendo el ejercicio pedagógico artístico con la familia, luego con la comunidad, teniendo en cuenta sus realidades, sus dificultades y potencialidades.

Sembrando las semillas desde las experiencias en educación artística: valores para el cultivo de la paz

Tradicionalmente en la escuela se ha sembrado de una sola manera (el aprendizaje cognitivo); para el cultivo de la paz resulta más apropiado el uso de la técnica denominada asociación precolombina, que consiste en cultivar juntas varias plantas. Esto es muy favorable, pues cada planta tiene una combinación de nutrientes que cubren las necesidades de una alimentación equilibrada.

Los valores morales son aquellas reglas enraizadas en la costumbre que permiten a las personas conducirse dentro de un marco de acción ético, esto es lo que prepara a los NNA para actuar ante los otros de manera reflexiva y crítica (Comins Mingol, 2009).

Para Adela Cortina (2017), los valores morales fundamentales para vivir dentro de una cultura de paz buscan el sentido de lo justo y lo correcto, dentro de sociedades pluralistas y democráticas, que se ponen de acuerdo en valores que adquieren un carácter universalizable y pueden ser respetados por todos, en medio de sus diferentes creencias y morales particulares. Aprender a apreciar los valores morales no se reducen solo a un acto cognitivo, conceptual, requiere sensibilidad, movimiento, estética; dimensionarlos en el cuerpo, en el alma, en los territorios, descubriendo su dinamismo y sus contribuciones a la felicidad, el bienestar y la convivencia.

El valor de la cultura para la Paz

A este valor de la Paz se llega actuando integralmente con el fomento de otros valores, los cuales, integrados en los proyectos artísticos, logran ambientes de aula pacíficos, lo cual redundo en desempeños

más satisfactorios tanto a nivel artístico como convivencial en tanto la cultura de paz ingresa al aula como forma de vida.

Si bien la Paz se ha visto como un *derecho humano fundamental*, desde la investigación también se considera un *valor humano fundamental*, el cual no debe ser una máxima de felicidad sino un valor que se cultiva en el día a día, no es un punto de llegada, sino una forma de ser y estar en la cultura y en la vida cotidiana, este se expresa en la capacidad de mantenerse en paz consigo mismo y proyectarlo a las personas que nos rodean, siendo prudentes en nuestras percepciones y moderados en nuestras acciones. La sana convivencia se evidencia en un adecuado y respetuoso manejo de los conflictos, en la formación de culturas para la acción no violenta. De igual manera la *Paz como Valor Humano* conlleva el avance en alcanzar un espíritu de servicio a la familia, el trabajo y la sociedad.

La Paz se obtiene cuando las comunidades han interiorizado que la prioridad del desarrollo busca el bien individual y el bien común y luchan por su consecución, se concreta cuando se alcanza la fraternidad, el respeto de los derechos de los otros, cuando se brindan oportunidades a los más desfavorecidos para que el orden social sea justo y pacífico. Para algunos docentes, este valor se ve reflejado en las formas que adopta en la convivencia en medio de la cultura escolar, en general: conciliadora, integradora, la cual resalta el valor de las expresiones culturales de las personas, permitiendo a los seres humanos estar juntos (ED-05).

Para los gestores comunitarios la cultura de Paz y su relación con la experiencia educativa artística, se relaciona con ofrecer alternativas que enaltecen el espíritu y sacan lo mejor de cada uno en torno a lo ético y lo creativo y así ayudar a mantener a los NNA alejados de los problemas del contexto como barras las bravas, pandillas y drogas.

En el caso de los y las estudiantes este valor se manifiesta por una parte en la convivencia al interior de las aulas, pues se sienten unidos unos a otros “como si fueran una familia” (GF-01, GF-02). Para los docentes por otro lado, la paz se vive por el sentido de pertenencia que se genera hacia el barrio, o la comunidad, pero es un sentido de pertenencia mediado por sentimientos de afecto y conciencia del cuidado hacia el territorio “Lo que trato de hacer es un ambiente amable, y cuando un

niño siente eso y se siente amado, sencillamente va a dar la parte de lo que acaba de recoger” (ED-02). Acompañar

El valor de la Libertad

“Hablar de libertad es ir a la raíz de las personas, porque nos constituye como tales, vale porque podemos servirnos de ella para alcanzar las metas que nos proponemos y vale por sí misma. Como ocurre con los grandes valores, no vale porque la deseamos, sin que la deseamos porque vale” (Cortina A. , 2017, pág. 98).

En esta investigación se está concibiendo el valor de la libertad en los tres sentidos juzgados apropiados por Cortina (2017); la libertad como independencia frente a las órdenes de los demás en el ejercicio pleno de la voluntad de la persona (la cual lleva aparejadas responsabilidades), como participación con otros y como autonomía, lo que implica ser dueño de la propia vida, para tomar las propias decisiones teniendo en cuenta los posibles efectos en los otros. Este valor garantiza a toda persona el total derecho de decidir sus conductas y acciones sin sobrepasar ni subestimar los derechos de los demás consagrados en la ley y regidos por principios universales.

Cortina considera así mismo, la libertad como posibilidad de ejercer los derechos económicos, sociales, políticos, religiosos, de salud, vivienda, cultura, sufragio, comunicación entre otros, sin más limitaciones que las establecidas por la democracia y por motivos de interés social. En torno a ello, existe un gran compromiso en la educación de valores y derechos, en donde enseñar a expresar lo que se quiere decir, es parte integrante de la libertad de expresión.

En otro sentido, Butler señala la necesidad de tener claridad acerca de lo que se está nombrando libertad, en tanto también puede ser usada como instrumento de mojigatería y coacción, por ello se debe pensar la libertad y su implicación en las narrativas de progreso, es decir, cuestionar los marcos bajo los que se asume el concepto y preguntarnos cómo debemos usarla de manera que resulte útil a una política democrática radical (Butler, 2017). Dentro de la experiencia artística escolar la libertad se expresa en las maneras que adopta la libre comunicación, en la capacidad para ver la realidad desde un punto de vista propio. De igual manera la libre expresión pasa por el desarrollo de

la sensibilidad estética, que comienza en el cuerpo y lo trasciende hacia una sensibilización social que educa la voluntad de elegir lo más apropiado para sí mismo y para el entorno.

El valor de la Justicia

La ética de la justicia que hemos venido defendiendo en esta apuesta investigativa, recoge los aportes de Nussbaum (2012, 2019), Comins (2009) y Cortina (2017), donde la justicia es el principal imperativo moral a la hora de dar a cada quien lo que le corresponde y le es imprescindible para vivir una vida digna de ser vivida; se caracteriza por la inviolabilidad del individuo; se defiende desde los Derechos Humanos, la reciprocidad, el cuidado y el respeto a las normas y leyes; su máxima es alcanzar la consciencia de la acción individual enraizada en los principios éticos universales. Todo esto para zanjar todo intento de discriminación; para hacer efectiva la igualdad de derechos y oportunidades; disminuir las brechas de desigualdad y buscar la supresión total de la misma por la sociedad y el Estado. Es pertinente recordar que tanto Gilligan (2013) como Cortina (2019) y Comins (2009) defienden que la ética de la justicia debe estar aparejada a la ética del cuidado, pues no hay justicia sin cuidado ni cuidado sin justicia (Comins Mingol, 2009). De acuerdo con estas autoras, la ética de la justicia está ligada estrechamente a la ética del cuidado, pues si bien la ética de la justicia se basa en la aplicación de principios morales genéricos, esto es prescindiendo de las particularidades como individuos, para la ética del cuidado los juicios morales son más contextualizados. Otra de las razones para ligar justicia y cuidado es la que relaciona el respeto de los derechos formales desde la ética de la justicia con la responsabilidad por los demás de la ética del cuidado; en este sentido conocer los derechos de los otros no es suficiente a la hora de pretender ser justos con los demás, implica focalizar la justicia desde la responsabilidad que todas y todos tenemos con el respeto y el cuidado de los derechos propios y de los otros y lo otro.

De acuerdo con estos criterios, las cuatro experiencias se desarrollan en territorios donde los NNA están expuestos a múltiples formas de vulneración de los Derechos Humanos, donde las oportunidades para la superación de las desigualdades son escasas y la violencia campea sin límite en las calles, en las comunidades y en algunas ocasiones dentro de las familias y escuelas. Aun así, han encontrado en la Educación Artística

un refugio para el cultivo de la paz a través del ejercicio de la justicia, entendiendo que los criterios de justicia son imprescindibles en el ámbito de las relaciones interpersonales (Comins Mingol, 2009, pág. 64). En el proyecto Mayaelo se trabaja el sentido de la justicia a través del cuidado de sí, cuidado del otro, cuidado de la comunidad, cuidado del territorio (ED- 01), (GF- 02). La justicia se revela no solo cuando las personas son acreedoras de oportunidades, sino cuando han hecho el ejercicio desde la educación de fomentar la capacidad crítica y, cuando son capaces de afiliarse, unirse, congregarse, hacer juicios críticos de cara la explotación utilitarista del territorio, cuando se manifiestan a través del arte en la lucha contra la disminución y el uso incontrolado de los bienes naturales, luchas que llevan a mitigar el impacto en los ecosistemas naturales del Páramo del Sumapaz y el sistema subxerofítico en Ciudad Bolívar.

En el Coro de los Mil Niños la justicia es examinada por el despertar de la conciencia y el despertar de la sensibilidad ecológica al son de cantos y rimas (ED – 02), (ED – 03). En el mismo caso que en el anterior, la justicia cuando es otorgada a los NNA de manera crítica y responsable devuelve a la sociedad estas inversiones con creces, pues además de promover accesos al disfrute de la educación artística, se está generando por medio de ella valores y emociones morales enfocados al cuidado de la vida humana y no humana.

Por su parte Incolballet hace su aporte a la ética de la justicia cuando aparece el reconocimiento de la voz y la corporalidad de la otra, de la cultura del otro, por el refuerzo de la identidad afro, por medio del rescate de la cultura afro como valiosa por todo lo que abarca, cuando se hace valer la dignidad afro, la mujer afro, la corporalidad afro; cuando el cuerpo que se oculta deja de sentir vergüenza de sus formas, cuando el cabello que se suelta deja en libertad lo femenino otro, y sin embargo cercano (ED-04).

En cuanto a la Escuela de Música Desepaz ofrece a partir del estudio de la música un proyecto de vida que se ha convertido en el blindaje de los niños ante la pobreza y la cultura de la violencia territorial (ED-05), (ED-06), (EE-01), (EGC-01). Resulta oportuno agregar, que, de igual manera, la transformación en el interior de las familias, la creación y reparación de las redes de cuidado alrededor de los chicos que pertenecen a los proyectos son formas en que se expresan la justicia y el cuidado para mejorar las condiciones de vida.

El valor de la Igualdad

Hemos analizado en el referente teórico, que todo ser humano posee el mismo valor en dignidad, tiene igualdad de derechos, y por lo tanto es merecedor de condiciones para acceder al bienestar, la justicia, al desarrollo. La igualdad, es un principio que reconoce en qué somos iguales como seres humanos con nuestras potencialidades y falencias, y en qué somos iguales como ciudadanos, ante la ley y las políticas. Su análisis también lleva a reconocer y respetar las diferencias, de tal forma que no se tolere la discriminación, el desprecio social, la humillación amparados por el papel del Estado de Derecho y la sociedad civil civilizada. La igualdad de oportunidades hace que todas las personas tengan garantizado el derecho a desarrollar libremente sus aptitudes y capacidades, sin distinciones ni obstáculos para quienes por desventaja económica, social, cultural o de cualquier naturaleza se hallan impedidos para alcanzarlas.

Al respecto, en las cuatro experiencias estudiadas, se puede visibilizar que todos los NNA, que participan en ella, se consideran iguales en dignidad, especialmente esto se evidencia en la oportunidad que se brinda a los NNA de bajos recursos económicos y que habitan en territorios fuertemente castigados por múltiples violencias a acceder a los bienes culturales, al disfrute de estos, así como la oportunidad para desarrollar aptitudes artísticas de quienes así lo deseen, “Yo sé que digamos muchas de las personas que vivimos en la Comuna no tienen la posibilidad de estar saliendo a otros lugares, no la tienen, y a veces no la tiene una persona que no esté en el proyecto, porque por ejemplo, nosotros con el coro fuimos a... La primera presentación que tuvo el coro fue cantar el Cascanueces con la filarmónica de Cali y con Incolballet” (EE-01). En tal sentido, acceder en igualdad de condiciones a la experiencia artística, aporta a la consecución de un proyecto de vida digno y a desarrollar las capacidades interiores, en el sentido del cultivo de las capacidades centrales enunciadas por Nussbaum.

El igual acceso a los derechos fundamentales de los NNA como son el respeto a la vida, el respeto a la libre expresión, el acceso a una educación pertinente y de calidad, el derecho a disfrutar de una convivencia pacífica y orientada a desarrollar proyectos de vida para reducir la brecha social, permite cerrar los resquicios de desigualdad, se están desarrollando los valores y las emociones morales para el cultivo

de la paz dentro de sus comunidades, barrios; aportando con ello a la construcción de culturas de paz en una nación en mora de un proyecto de desarrollo integral esperanzador para las nuevas generaciones.

El valor de la Solidaridad

Para abarcar la justicia como valor social de gran importancia esta demanda una alta dosis de solidaridad, virtud humana manifiesta por medio del apoyo y la cooperación entre las personas, en el aporte de sus aptitudes y potencialidades, en la colaboración recíproca de esfuerzos y voluntades tanto para lograr los fines individuales y colectivos, así como para resolver las dificultades. Sin embargo, no se trata simplemente de apoyar o adherirse incondicionalmente a causas o intereses ajenos; si bien se habla de la unión y la colaboración cuando se desea un fin común, las acciones para conquistar los deseos comunes exigen tanto un alto sentido de solidaridad, como un gran sentido de responsabilidad. Para Gilligan responsabilidad significa respuesta, extensión y no limitación de la acción acompañada de una motivación que evite la acción incorrecta (Gilligan, 1986).

La solidaridad es un valor muy apreciado especialmente por los estudiantes de los proyectos de Educación Artística, así como por los egresados (GF-01, GF-02, EE-01, EE-02). Pero hay un énfasis en ver la solidaridad ligada a la responsabilidad, es decir no se concibe el ser solidario si no se es responsable con lo otro o hacia lo otro. En este caso la solidaridad solo se entiende si lleva implícita en su hacer acciones responsables. La mayoría de los estudiantes apuntaron que los procesos artísticos despiertan en ellos la necesidad de ayudar a otros, la solidaridad con los otros se ve reflejada cuando se ayudan entre sí a superar las dificultades con el proceso artístico (ED-01), (GF-01); cuando se ayuda al compañero con otras necesidades que no tienen que ver con el proceso, como “ir todos los compañeros del grupo de a socorrer a la familia de un compañero durante una inundación” (GF-01), (GF-02), (EGC-03), o cuando las acciones de los estudiantes trascienden la empatía hacia el otro y actúan, este ejemplo se vio puntualmente reflejado en el caso de la niña indígena de Incolballet que denuncia discriminación a una compañera afro en un aula de clase (ED-04).

Cada respuesta a las humillaciones y el dolor del otro evitan la crueldad, fomenta los consensos y favorece el diálogo libre de dominación. La

solidaridad que se está fraguando al interior de estas experiencias de Educación Artística para la Paz se basa en la capacidad imaginativa de ver al otro en su sufrimiento, es una emoción que ha sido reflexionada para llevar a cabo la acción en contra de cualquier sometimiento de los otros, entendiendo a esos otros como parte de nosotros mismos. Por esta senda, la Educación Artística intensifica la sensibilidad hacia el martirio y el dolor ajeno y promueve la relación con la solidaridad y el cuidado de ese otro, como parte de la responsabilidad ciudadana de cada persona.

De igual manera señalan los estudiantes que las prácticas de los docentes ha sido un ejemplo y les ha enseñado a los NNA a ser solidarios porque ellos han encontrado eso en las aulas (GF-01), (GF-01), (EE-01). Los maestros aportan desde su práctica y con los temas tratados en las clases acerca del respeto y el valor de todas las personas, así como la necesidad de colaborar con los otros para lograr objetivos comunes de aprendizaje y convivencia, de esta manera los docentes están generando conciencia respecto a que cualquier acción por mínima que sea, tiene repercusiones en el entorno, en el trabajo comunitario y en los individuos, (ED-02).

Finalmente, se resalta la entrevista a tres egresadas entrevistadas, dos de Incolballet y una de la Escuela de Música Desepaz, que ahora están dedicadas a la docencia y al ejercicio del arte, y descubrieron en la disciplina adquirida con la práctica artística a temprana edad, la fortaleza que les ha llevado a conseguir metas que no habrían soñado dentro de un desarrollo diferente al artístico: representar al país en eventos internacionales, tener su propio cuarteto musical, y haber estudiado teatro y especializarse en docencia han sido los logros más notorios que en su trayectoria han alcanzado a través de la formación inicial en las artes (EE-01), (EE-02), (EE-03).

El valor de la fraternidad

Los niños, niñas y adolescentes de Mayaelo y la escuela de Música Desepaz hacen referencia a la fraternidad expresada en los valores de amistad y compañerismo que genera la experiencia artística, dado que se genera un espacio en el que se vivencia ante todo la unión, el reconocimiento de los vínculos que nos unen, confirmándose que solo desde una vida compartida podemos desarrollarnos a plenitud. Las experiencias de Educación Artística Incolballet, Mayaelo, Escuela de

Música Desepaz y el Coro de Los Mil Niños han dado pruebas de que los valores morales como la solidaridad responsable, y la fraternidad colectiva, vienen asistidos por emociones, que son definitivamente necesarias para darle sentido a las acciones constructoras de paz como es la fraternidad.

Este valor está encadenado a la solidaridad, viene a complementar o hacer parte integral del principio de igualdad y refuerza el valor moral de la solidaridad responsable, además resulta imprescindible en la superación de las dificultades. En cuanto a los chicos de Mayaelo (GF-02) y la Escuela de Música Desepaz (GF-01), especialmente el compañerismo se destaca como un valor importante para sus integrantes, pues manifiestan que conocerse les hace más unidos y colaboradores entre unos y otros, ello redundando en actitudes de cuidado hacia el otro, superación de las dificultades académicas, bajo nivel de rivalidad y más trabajo cooperativo.

En los dos grupos focales, el de Mayaelo y el de la Escuela de Música Desepaz, los chicos resaltaron como fundamental el trabajo en equipo como expresión de solidaridad, amistad y compañerismo. Pero no solo se han logrado cultivar estos valores con los estudiantes, también se han extendido a la comunidad, en el caso de la Escuela de Música Desepaz, han conformado un Coro de Padres para fortalecer lazos de amistad entre ellos, y de esta manera hacerlos extensivos a las comunidades, así se extienden las raíces de la solidaridad para alcanzar a otros grupos dentro del territorio aledaño (ED-05), (GF-02).

En el proyecto Mayaelo (ED-01) los acuerdos de trabajo en equipo nacieron con el valor del respeto a la palabra, desde ese lugar, se erigen proyectos de trascendencia para la Localidad. Porque así como se construyó el primer *Domo-sede* al interior del colegio Arborizadora Alta con palos de escoba y varillas con los estudiantes de sexto grado; de igual manera, han desarrollado instalaciones en estructuras abandonadas en la localidad, narrando la memoria local, o diseñado comparsas “a punta de palabras, tinto y acuerdos con la comunidad, con madres elaborando trajes, con padres cortando madera para hacer un brazo de excavadora, con jóvenes componiendo músicas para la denuncia es un desfile de comparsas en Bogotá”; narrativas de los estragos producidos por la minería legal e ilegal en el territorio: “Mi familia... incluso al triángulo de mi casa todavía le dicen Mayaelo, entonces ya había

también una identidad de ellos hacia eso, también participaban en las cosas que pasaban, y no sólo mi núcleo cercano sino mis abuelos, mis tíos, mis primos, todos participaban de los proyectos”; “Digamos que eso lo brinda el proceso, te agrada estar en colectivo, en comunidad, y es una política en que uno siente la necesidad de estar juntos, o es como una filosofía de vida, y empezando desde ahí interfiere en mi vida profesional, emocional y colectiva”. (ED-01), (GF-02).

El valor del Diálogo

El diálogo según Cortina (2019), ha sido considerado como un procedimiento que amplía la comunicación, permite intercambiar puntos de vista, averiguar lo que es bueno y lo que es justo, encontrar la verdad, establecer acuerdos. Ha sido considerado como uno de los mecanismos más adecuados para resolver problemas, expresar sentimientos, abordar conflictos. Si se realiza en condiciones adecuadas, observando su naturaleza ética y realizando los procesos normativos que entraña, posibilita la convivencia pacífica, la interacción ciudadana civilizada y la participación democrática.

En este sentido, encontramos que el diálogo en las experiencias artísticas se configura en un proceso de comunicación de la convivencia, que perfila la estructuración de la práctica educativa, está presente en la expresión artística y se articula a la sociedad en sus diferentes manifestaciones.

En el caso del proyecto Mayaelo, los procesos artísticos a desarrollar son plenamente discutidos entre los integrantes del grupo al interior de la escuela, y entre los integrantes del grupo y la comunidad; de esta manera se establecen filiaciones que trascienden la práctica artística y se generan acciones comprometidas con la comunidad y se concretan por medio del diálogo intersubjetivo, lo cual según los estudiantes motiva a trabajar dentro desde una colaboración comprometida y responsable con las necesidades de los otros.

Los frutos de este diálogo intersubjetivo se han materializado en acciones artísticas como la *Marcha de las Carretillas*, acción performática donde los integrantes del grupo junto con otros habitantes de la comunidad del barrio Arborizadora Alta, llevan en una carretilla partes de la montaña (tierra, piedras, partes de arbustos), en su recorrido entablan

diálogos con otros ciudadanos acerca de la importancia del cuidado de la montaña por los impactos ambientales que la están afectando (ED-01, GF-02).

En este caso encontramos la ética dialógica con sus principios y procedimientos normativos relacionados con el respeto entre los interlocutores, las reglas de la argumentación, ligada al compromiso con el medio ambiente.

Valores para el cultivo de la paz



La cultura para la paz

La libertad

La justicias

La igualdad

La solidaridad

La fraternidad

El diálogo

Elaboración propia

VI. Emociones morales en las experiencias de Educación Artística

Una emoción moral, como vimos anteriormente, es aquella emoción que se sustenta su expresión en una ética cívica y que tiene como interés principal el respeto humano y una inclinación por el buen clima afectivo de las relaciones humanas, fomenta el florecimiento del ser y el autoconcepto. Por esta razón las emociones morales no se están experimentando como una respuesta corporal simplemente, sino que se priorizan a través de las relaciones con las otras personas donde el respeto y la dignidad por el otro y por lo otro constituye parte de los fines y valores del ser humano.

Las emociones morales son característicamente sociales, es decir, se dan eminentemente en la relación con los otros sujetos sociales, para el caso de la Experiencias de Educación Artística, son las relaciones entre docentes y estudiantes; entre docentes, estudiantes y comunidad; entre estudiantes, docentes y el entorno donde florecen. Cuando hablamos de emociones morales en el sentido de “ eminentemente sociales ” nos estamos refiriendo a que se ha generado una conciencia de nuestras emociones en relación con los efectos que la expresión de dichas emociones tiene para las otras personas, o para el contexto, pues como sugiere Nussbaum (2019) “ podemos aprender a sentir de forma apropiada igual que podemos aprender a actuar de forma apropiada ” (Pg. 85).

Las emociones morales encontradas en el estudio son aquellas que les han permitido a los participantes de Mayaelo, Incolballet, la Escuela de Música Desepaz y el Coro de los Mil Niños, mejorar el interés por el respeto por el otro humano y no humano, así como una preocupación por el bienestar dentro de las relaciones humanas, fomentando el desarrollo del ser en la forma de autoconcepto positivo, en la ayuda a la creación de redes de apoyo desde los afectos, y finalmente, en la construcción de identidades colectivas sostenidas en la protección mutua y el trabajo colectivo.

La manera de nombrar las emociones morales en estos proyectos, pueden generar confusión, entonces resulta necesario aclarar que los informantes usaban indistintamente las palabras amor, pasión, empatía, compasión, fraternidad y confianza; conjunto de expresiones que fueron recalçadas por los grupos consultados como emociones características presentes en el desarrollo de sus proyectos. Esto no quiere decir que sean las emociones morales más significativas, sino que, por las condiciones estructurales del territorio y las necesidades económicas y sociales del contexto llevan a ser éstas las emociones más visibles en los procesos pedagógicos artísticos analizados.

Amor (sensibilidad afectiva)

El amor también fue entendido como empatía, sin embargo, para evitar confusiones nos referiremos a esta emoción como amor. En esta forma de entender la emoción del amor encontramos que se articulan las emociones morales de la empatía y la simpatía, en donde los estudiantes logran comprender el porqué de las realidades en el territorio y comprender la necesidad superarlas en cuanto están afectando a otros de manera negativa en su calidad de vida (GF-02). Este punto nos remite a Comins (2009) cuando afirma que la teoría de la no violencia comparte con la ética del cuidado el eje principal que las define: el amor. Este amor para Comins permite ver en el otro la esencia del ser humano, pero trasciende esa visualización y la hace parte del sí mismo. El amor como emoción moral es una virtud que se cultiva por medio de la motivación, de ahí la importante labor del maestro de artes, quien con esmero y cuidando los detalles logra el mejor resultado posible.

En este sentido, el amor por el otro nace de los afectos que despertaron los apoyos artísticos y morales en ellas cuando fueron parte de procesos altamente significativos para sus proyectos de vida desde la infancia, pues les brindaron un horizonte inimaginado dentro de sus contextos familiares y sociales. De esta manera, los afectos brindados en un momento temprano de la vida han generado lo que Nussbaum llama *reciprocidad democrática*, esto es, comportarnos con los otros de acuerdo con las valoraciones morales y los criterios de discernimiento desarrollados en las personas; añade la autora sobre la reciprocidad democrática que esta necesita del amor, “porque el respeto es inestable si antes no se reinventa el amor de tal manera que no haga que las personas estén permanentemente obsesionadas por la jerarquía y el

estatus, la cultura pública necesita sustentarse y nutrirse de algo que esté profundamente arraigado en el corazón humano y extraiga de este sentimiento más poderosos incluidos la pasión y el humor” (Nussbaum M. , 2019, pág. 61).

Siguiendo a Comins (2009) podemos agregar que, así como la violencia crea círculos viciosos que retornan con más violencia, el amor crea círculos virtuosos que se devuelven con más amor; por lo tanto, educar en el amor, en la empatía y en la simpatía por los otros se puede construir cultura de paz. Ese amor se puede apreciar a partir del reconocimiento y del cuidado “si a un pequeño le mostramos amor y reconocimiento (le cuidamos) crece con un autoconcepto sano y seguro de sí mismo, capaz de plantear alternativas a los conflictos” (Comins Mingol, 2009, pág. 85).

Al respecto, Irene Comins (2009) va más allá, y propone agregar a la ética del cuidado, la ética dialógica para mejorar las aptitudes para la solución pacífica de conflictos, lo que amplía el reconocimiento recíproco, la justicia y la no-violencia. Encontramos así en la experiencia artística un lugar que posibilita esta articulación entre razón y emoción y entre principios sentimientos y acción militante por el otro, desde las expresiones creativas y colectivas.

Retomando la voz de las personas de la comunidad en cabeza de los gestores comunitarios, la empatía hacia el otro fue algo consolidado con el tiempo de los proyectos. Fue cuando notaron cambios en la propia percepción que tenían de los NNA que empezaban a estudiar disciplinadamente artes. El hacer parte de las Experiencias de Educación Artística fomentó cambios sustanciales en el comportamiento de los participantes, en sus maneras de relacionarse entre pares y con los docentes; desarrollar una disciplina artística los llevó a centrarse en metas y objetivos claros lo cual fue beneficioso para alejarse de situaciones de riesgo. En otras palabras, la enseñanza de las artes focalizadas en el desarrollo integral del ser humano valiéndose de la empatía, el amor y la simpatía son el origen del círculo virtuoso del amor.

Lo interesante de este descubrimiento es que el círculo virtuoso del amor se va tomando las instituciones, las comunidades y los territorios. Los mismos docentes son conscientes de la transformación de la mirada propia de cara a los contextos, por cuanto la inmersión en los

mismos los llevó a descubrir talentos inimaginables y seres humanos excepcionales (ED-01), (ED-03), (ED-06). Es esa fuerza la que permite seguir luchando contra la falta de presupuestos, la que lleva a tocar nuevas puertas para financiar los proyectos, entonces educar en las artes no tiene como finalidad exclusiva subir artistas a los escenarios, es una cruzada que se gesta a diario por quitarle niños a la guerra (ED-05), por enseñarles el valor de hacer escuchar la voz propia (ED-01).

Empatía

La empatía dentro de las experiencias de Educación Artística aquí analizadas se ubica en tres espacios relacionales; el primero tienen que ver con el otro cercano, que hace parte de la cotidianidad como los compañeros y los docentes; el segundo espacio relacional supera la escuela y se da entre la comunidad educativa y las personas de la comunidad; finalmente operan las relaciones entre los docentes y los directivos. Cuando se habla de empatía esta se refiere a la capacidad de comprender y percibir el estado de ánimo de los otros, el modo de ser y de actuar de las personas y comprender la naturaleza y los ambientes para actuar. Desde los pronunciamientos de los informantes entrevistados, se habla de la empatía como una emoción que no solo lleva a ponerse en el lugar del otro, sino que se expresa en lo afectivo y va muy ligado a la solidaridad. Es la emoción moral donde más profundamente se realiza el carácter interpersonal, revela al ser humano como persona, constituye una apertura hacia el otro, es estar más allá de sí mismo, sin intentar ir fuera de sí mismo (Crespo, 2014).

De acuerdo con lo dicho, para los NNA la empatía está muy ligada al afecto, a la *sympathy* para Nussbaum, entendida como lo que siente el individuo cuando es participe de la pasión de otro, cuando hay reciprocidad, respeto y sintonía en un mundo por construir:

“Un mundo en el que las personas se comprometan con la libertad, la igualdad y la fraternidad, entendiéndolo al mismo tiempo que tan trascendentes ideales tendrán que alcanzarse no huyendo del mundo real hacia un prístino mundo ideal, sino más bien apuntando a este mundo nuestro, a través de episodios de amor y locura” (Nussbaum M., 2019, pág. 70).

Dentro de las experiencias de pedagogía artística aquí mencionadas, la empatía se vivencia en las ocasiones en que los estudiantes se ven

confrontados a experiencias de los compañeros que resultan dolorosas, humillantes y que en general van en contra de la dignidad humana y pueden cambiar la idea de cómo actuar ante tal evento (bullying, racismo) (EE-03, GF-02, EGC-02). A este respecto nos remontamos al marco teórico en el cual el aporte de las emociones morales se vincula con el compromiso evaluativo para poder hacer juicios justos Comins (2009), Nussbaum (2008). En los casos de bullying y racismo mencionados por las docentes Ana Julia (ED-04) y Angélica (EE-03) la empatía suele entenderse más en el sentido de la compasión, y viene considerándose una emoción dolorosa ocasionada por la conciencia del infortunio inmerecido de otra persona. Nussbaum (2008) aclara la diferencia entre empatía y compasión, en cuanto a la primera, se emplea para designar una reconstrucción imaginativa de la experiencia de otra persona, sin que se haga ninguna evaluación particular de tal experiencia, ya sea ésta feliz o triste, placentera, dolorosa o indiferente, y el sujeto que imagina piense que la situación de la otra persona es buena, mala, o ninguna de las dos (Pg. 340). Por lo tanto, el término más apropiado aquí suele ser el de compasión, en tanto incluye el juicio de que la angustia, el dolor o la humillación experimentados por las otras personas a causa del acoso escolar o el racismo, es algo malo.

En segundo lugar, los afectos también se relacionan con otros seres no humanos presentes en el territorio. Los ríos, las montañas, las piedras y el viento adquieren tal dignidad que les hace merecedores de afecto y cuidado. Aquí podemos apreciar como por medio de los diálogos y el descubrimiento de las historias locales, también modificaron sus miradas sobre territorio y despertaron los afectos por el mismo, pasaron de ver un lugar como peligroso y a sus habitantes como sujetos de los cuales se desconfía, a ver un lugar como multicultural, a verse a ellos mismos como estudiantes y a la vez como sujetos de la historia, con herramientas desde las artes plásticas para transformar sus realidades (EGC-01).

Confianza- seguridad

Entendemos la confianza como una suerte de seguridad o esperanza fuerte que tiene alguien en otro o en algo. Tienen un papel claro en la existencia social, en ellas se expresa claramente la vinculación con las otras personas, presupone libertad y trascendencia de las personas ya que se puede obligar a alguien a confiar en otros. Es una emoción

interpersonal en cuanto pone al otro en el centro creativo de actos que pueden ser realizados libre y espontáneamente (Crespo, 2014). En este sentido, se expresaron distintas modalidades de confianza:

Confianza de los profesores hacia los procesos de EA cuando logran superar las dificultades del contexto y empiezan a notar transformaciones en las maneras de resolver los conflictos, todo esto produce a su vez una metamorfosis en la concepción de la práctica educativa y en la apreciación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes (ED-01), (ED-04), (EE-03).

Confianza de los Estudiantes en ellos mismos, cuando descubren sus talentos y capacidades artísticas se produce una suerte de transformación mágica en ellos, empiezan a verse y a sentirse de otra manera dentro de la escuela, en su familia y en su comunidad (ED-02), (EE-01).); “Un reto, ya después cada vez que lo hacía, lo hacemos con más confianza, sabemos de las capacidades que cada uno tiene” (GF-01); “Yo aprendí mucho a creer en mí de diferentes maneras, que se pueden hacer las cosas de otra manera, y empezarlo a poner en práctica” (GF-02); “Creer en mí mismo. Anteriormente yo creía de mí lo que las personas me decían a mí, de lo que yo era, y pues aquí lo que me han enseñado es a creer en mí y solamente en mí” (GF-02).

Confianza de los estudiantes en los docentes en tanto pueden compartir historias personales, experiencias que van más allá de la clase de artes y se relacionan con sus experiencias de vida personal (ED-04), (ED-06).

Restitución de Confianza de los NNA en los otros, por cuanto muchos ellos vienen de contextos históricos que les han enseñados que las personas desconocidas e incluso conocidas pueden hacerles daño por ejemplo en la calle (robos, ataques por ser de otros lugares) o en el colegio (acoso escolar especialmente a los NNA afro y a los NNA con necesidades educativas especiales). En este sentido los NNA comentaron que los proyectos artísticos se convierten en refugios donde encuentran solidaridad y construyen lazos de amistad, donde pueden confiar en los otros (docentes y compañeros) (GF-01), (GF-02).

Entendido de esta manera, las emociones o sentimientos morales tienen una función importante en el desarrollo de las capacidades morales, vienen a ser un fundamento de éstas. También debemos tener presente

las utilidades que prestan los sentimientos o emociones morales a la hora de percibir el contexto de las situaciones conflictivas, la capacidad de discernimiento no está simplemente localizada en el intelecto, por el contrario, requiere la participación de múltiples capacidades que pueden desarrollarse a través de la educación emocional. (Comins Mingol, 2009, pág. 57).

Trascender la práctica pedagógica

En las cuatro experiencias analizadas se encontró como característica común de las prácticas pedagógicas la necesidad de rebasar las paredes del aula, desbordar las rejas de la escuela, adentrarse sin miedo en otros espacios, reconociendo los conflictos, las violencias, la memoria, las emociones y el compromiso de toda la educación con la construcción de la paz. En este sentido para las maestras, tanto del Coro de los Mil Niños, como en Desepaz e Incolballet, es importante romper las barreras afectivas y adentrarse en las emociones de los estudiantes, para ellas es natural indagar por las tristezas, por las depresiones, por las angustias y los miedos que los NNA manifiestan a través del arte y de sus actitudes en aula, (ED-02), (ED-04), (ED-06), (EE-03).

De igual manera se manifestó preocupación por no saber cómo actuar ante ciertos eventos difíciles de los NNA por temor a herir o lastimar, estas actitudes se enfocan más en conseguir el bienestar de los estudiantes antes que en la perfectibilidad de la técnica (EE-02). En este sentido hablamos de trascender la práctica pedagógica centrada en la técnica y elevarla a su dimensión ética, que la conecta con la ética, la sensibilidad y el compromiso de transformar la realidad, de tal forma que la educación artística no sea un fin en sí mismo, sino un medio para formar sujetos ciudadanos comprometidos con la justicia social. Emociones como la empatía y la compasión, valores como la solidaridad y la disciplina son indispensables para el cultivo de culturas de paz en los territorios, y no se logran consolidando la técnica, sino haciendo de la experiencia artística y del proceso de aprendizaje lugares de acogida para el despertar de la sensibilidad social, amén de las bondades estéticas.

También como parte de la trascendencia pedagógica encontramos una referencia a Comins (2009), cuando enfatiza la labor de cuidado por parte de las mujeres en lugares tradicionalmente aceptados para ello

como la escuela. Ellas se muestran especialmente empáticas hacia las emociones y sentimientos por los estudiantes frente a los conflictos de índole individual y del conflicto interno. Sin embargo, en el caso Mayaelo, donde el maestro Fernando se ha convertido en un mentor y guía de los chicos excluidos por tener Necesidades Educativas Especiales (Síndrome de Asperger, Trastorno Cognitivo Leve) o por razones de raza, también se demostró que la capacidad de cuidado de los maestros y maestras no depende exclusivamente del género sino, también hacen presencia otras aproximaciones culturales fomentadas en la educación sensible de los maestros y maestras de artes desde la familia. En el caso del maestro Fernando Cuervo, desde su formación familiar se acercó a temprana edad al tejido, labor ejercida por la madre, y que posteriormente ha desarrollado como una metáfora para el trabajo en comunidad, el tejido en el territorio, un tejido desde el afecto respetuoso hacia los otros y hacia lo otro no humano que ha caracterizado tanto su labor artística como la experiencia docente (ED-01).

Si bien podemos hablar de extender las prácticas pedagógicas hacia el cuidado desde lo afectivo de las maestras de artes, encontramos otra modalidad de cuidado desde los maestros. Los profesores se muestran más empáticos hacia las emociones que producen los conflictos de aprendizaje, por ejemplo la dificultad de tocar un instrumento de manera apropiada dentro del grupo (ED-05), (ED-07), lo que los lleva a trabajar particularmente en el fortalecimiento de la confianza, y en la solidaridad de los compañeros para ayudar a superar dificultades de aprendizaje, o la humildad en los más aventajados para colaborar con los chicos nuevos o con menos conocimiento, como aseguraba el maestro Hardinson (ED-03), hacer parte de una orquesta significa valorar el trabajo de cada integrante, pues es en el conjunto donde se encuentra la armonía.

Trascender la práctica pedagógica haciendo una extensión de lo pedagógico hacia lo afectivo, también ayuda a romper barreras intergeneracionales entre docentes y estudiantes, se manifiesta en el compromiso de las y los docentes para que los NNA logren superar sus miedos, incertidumbres frente a los procesos creativos, y fortalecer la parte académica, disciplinar y volitiva; esto implica buscar estrategias centradas en el respeto y la sensibilidad hacia cada estudiante, entendiendo que cada cual es un mundo que necesita ser valorado de manera diferente (ED-02), (ED-05), (ED-07), (EE-01), (EE-03).

Tanto las y los docentes, como las egresadas que se dedican a la docencia, manifestaron que, si bien el refinamiento de las técnicas era importante para ellos, el florecimiento del ser humano a partir de la práctica artística lo era aún más; de hecho consideran que ambos elementos van entrelazados, a mayor satisfacción con lo que se hace, mayor satisfacción y auto reconocimiento personal en los NNA, lo que genera mejora en las condiciones de vida en general (ED-01), (ED-05), (ED-07), (EE-02), (EE-03). Cuando se educa y no se obliga, cuando se deja ser, se motiva, se hace del aula un lugar para la comodidad personal, para la creación a partir de la confianza y el respeto (GF-02), se trasciende el aprendizaje y se enseña a hacer con amor, lo que es valioso para las personas.

VII. Fertilización de las plantas en crecimiento: Desarrollo de Capacidades Humanas para el cultivo de la paz

“Una educación es verdaderamente adecuada para la libertad solo si produce ciudadanos libres, ciudadanos que son libres no debido a la riqueza o al nacimiento, sino porque se saben dueños de sus propias mentes”

Paisajes del pensamiento. Martha Nussbaum (2008).

El desarrollo de capacidades que pasaremos a analizar se presenta en las experiencias de educación artística, logradas a partir de las semillas sembradas y la laboriosidad de los maestros, para lo cual nos enmarcamos en el modelo analítico aportado por Martha Nussbaum en *Crear Capacidades* (2012) que fue mencionado en el marco teórico. Desde este referente, es importante recordar el concepto de capacidades aportado por la autora, entendidas como lo que una persona es capaz de ser y hacer, desde su libertad, mediante alternativas de funcionamiento que resultan factibles de alcanzar y que incluyen habilidades para llevarlas a cabo, combinando las facultades personales con los entornos familiar, social, político y cultural; ámbito directamente relacionado con la realización de derechos, dado los aspectos de concreción que contribuyen a su pleno disfrute

Dentro del marco de educación para la paz los NNA son considerados fines en sí mismos y crecen y se desarrollan, con el aporte de la formación integral y de manera especial con la que le educa para vivir y convivir como ciudadanos libres, iguales y comprometidos con el cuidado, la ética y la estética. Cuando educamos correctamente es de esperar que las personas y las sociedades prosperen, en nuestro caso las capacidades combinadas funcionan como los fertilizantes de las capacidades interiorizadas, de esta manera los NNA se vuelven fuertes y pueden resistir a la violencia.

A partir del aporte de Nussbaum, entendimos que, en principio, las capacidades se instalan en el ámbito individual, en el pleno despliegue de las libertades y potencialidades de los sujetos, en el horizonte de sentido de la idea de desarrollo humano y de la justicia social. La autora recogiendo los aportes de Sen y proyectándolos a libertades concretas, ubica la igualdad de las personas en torno al valor moral de la dignidad, el disfrute de derechos y el despliegue de las capacidades. En tal sentido, se trata de que toda educación tenga como una de sus principales finalidades el logro de la dignidad humana y la forma en que contribuye a que los ciudadanos construyan sus capacidades para realizarla; cuando estas capacidades empiezan a expresarse, nos encontramos en el momento de fertilizar lo que se ha sembrado, tal y como hemos mencionado en esta ruta del cultivo de la paz, desde la educación artística.

Las capacidades brindan independencia lo que bien puede potenciar la autoestima y la capacidad de elegir, controlar la vida propia, abordar conflictos, resistir a la violencia. Nussbaum (2012) se refiere a capacidades en plural en tanto los elementos más importantes de la calidad de vida de las personas son plurales y cualitativamente distintos. También es preciso recordar que el enfoque de las capacidades busca la construcción de una teoría de la justicia social básica, y se liga estrechamente a conceptos como dignidad humana, nivel de umbral y liberalismo político. Nussbaum ve la dignidad muy ligada a la noción de respeto, donde ciertas condiciones de vida facilitan a las personas una vida que es merecedora de la dignidad humana que ellas poseen, mientras otras condiciones no lo hacen (Pg. 50). Por otra parte, la dignidad humana es igual en todas las personas “Todas y todos, merecen igual respeto de parte de las leyes y de las instituciones”.

Educar para la paz solo puede darse en el reconocimiento de una concepción de justicia social, esto es el respeto a la dignidad humana, y para Nussbaum tendría que asegurar el umbral mínimo de las diez capacidades, las cuales hacen presencia en la experiencia artística, adelantada en los procesos educativos consultados. Al interior de los proyectos de Educación Artística Mayaelo, el Coro de los Mil Niños, Incolballet y Escuela de Música Desepaz, se pudo constatar, que los aportes en la creación de capacidades resultan bastante significativos para los y las participantes, pues no solo se abren puertas para lograr vidas que valen la pena ser vivida, sino que además se revierten sus

frutos a las familias, escuelas, comunidades y territorios en los que tienen alcance las propuestas, unos tienen rendimientos más abundantes que otros, pero en todo caso, son significativos por su capacidad transformadora de los conflictos y en la creación de culturas de paz. Veamos los aportes de la Educación artística para la paz y algunas de las capacidades que construyen con un enfoque territorial, analizados a la luz del enfoque de capacidades de Nussbaum.

Vida e Integridad Física (Corpo afectividad)

En este sentido, Nussbaum, indica que las capacidades de vivir hasta el final una vida humana, es importante para indicar la posibilidad de desarrollo en los ciudadanos, al igual que las formas de asegurar la integridad física, que posibilita que las personas se puedan desplazar libremente de un lugar a otro, estar protegidos de agresiones y ataques violentos. Al respecto, los entrevistados hacen referencia al desarrollo de las capacidades corporales concernientes al desarrollo físico, en este caso se nombran la motricidad, tanto fina como gruesa, la coordinación, el desarrollo audición, la percepción, la sensorialidad y en general el entrenamiento de los sentidos. Más allá de lo físico, es importante ver de qué manera el trabajo corporal resulta útil en la vida cotidiana, permite que los NNA se relacionen de una manera diferente con su cuerpo, contribuyendo a su integridad y a la vivencia de una vida digna, a lo que yo le estoy llamando Corpo afectividad. “Y yo creo que esa relación que tienen con el cuerpo es diferente, incluso con cualquier otro pelado, una relación por el cuidado de la vida, de la integridad, de la expresión” (ED-04).

Para las cuatro experiencias el aspecto más mencionado fue el relacionado con el entrenamiento auditivo, trasciende el sentido de aprender a escuchar instrucciones, y se enfoca en aprender a escuchar al otro, no se limita al sentido del oído, sino que ese escuchar/ver al otro se logra con toda la corporalidad

El entablar relaciones corporales con el otro, enfocadas a el otro (público) es útil para superar la timidez y el miedo; “Es una cosa completamente diferente, es decir, nosotros siempre nos enfrentamos a un público desde el cuerpo, palabras nada. Entonces yo creo que eso es lo que a ellos les... al principio es el miedo al ridículo, enfrentarse con los compañeros a hacer escenas” (EE-03). Al respecto la capacidad

de integridad física a través del arte brinda oportunidades para la satisfacción física, sino que permite elecciones donde el cuerpo es importante para los logros de las capacidades interiores, por lo tanto, disciplinas como la danza, el teatro y las artes plásticas lograr combinar capacidades para el florecimiento de las vidas dignas.

En Incolballet el marco de representación del cuerpo era el cuerpo instrumentalizado para la danza clásica desde unas formas eurocéntricas de corporalidad. En este caso la corporalidad afro, admitida dentro de una escuela de ballet clásica rompe el marco impuesto, entonces como diría Butler “Cuando un marco rompe consigo mismo es que una realidad dada por descontada es puesta en tela de juicio, dejando al descubierto los planes instrumentalizadores de la autoridad que intentaba controlar dicho marco” (Butler, 2017, pág. 28). En este caso una institucionalidad desconocedora de una realidad corporal predominante en el territorio estaba excluyendo a las niñas afro de ser admitidas como figuras principales en la compañía, o peor aún, se les estaba negando la oportunidad de continuar su formación dentro en la modalidad de bachillerato artístico y se les enviaba a las escuelas académicas después de un proceso de 10 años, porque los marcos de inteligibilidad habían decidido con anterioridad que cuerpos eran dignos de ser tenidos en cuenta dentro de una compañía de ballet.

El problema es que no solo afectaba a la compañía, sino se estaba negando la oportunidad a las adolescentes de tener vidas que valen la pena ser vividas, respetadas y reconocidas, teniendo de fondo la exclusión por raza. Si bien es cierto que no se está vulnerando la integridad física, sí que se está vulnerando el derecho a tener una vida digna sin exclusiones de ningún tipo.

De esta manera un proyecto que tiene por objeto ofrecer oportunidades para las clases menos desfavorecidas, pasaba de las corporalidades afro, vidas afro, al desconocer que una gran parte de la población caleña pertenece a las corporalidades afrodescendientes. “El cuerpo está siempre a merced de unos modos sociales y ambientales que limitan la autonomía individual. La condición de precariedad compartida implica que el cuerpo es constitutivamente social e interdependiente”. Aun así, no todo el mundo cuenta como sujeto digno de ser tenido en cuenta como las corporalidades voluptuosas de las mujeres afro dentro

de la danza clásica. Fue el sentido crítico de varios maestros quienes llevaron el cuestionamiento a otras instancias, entre ellas la maestra de teatro afrodescendiente Ana Julia (ED-04), quienes recogieron las quejas desconsoladas, indignadas, e impotentes de las niñas excluidas, y llevaron a reformular el programa y a generar nuevas modalidades dentro de la compañía de danza.

Sentidos, imaginación y pensamiento (Capacidad expresiva y comunicativa)

Con esta capacidad nos estamos refiriendo a las oportunidades que deben brindarse a todas las personas para que sean capaces de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y comunicar, y de poder hacer estas cosas de una forma realmente humana, es decir, informada y cultivada gracias a una educación adecuada, que incluye (pero no está limitada a) el alfabetismo y una formación básica matemática y científica.

Desarrollar la capacidad de usar los sentidos creativamente señala vías a los NNA para encontrar su propia capacidad de producir nuevas realidades: “Y los niños empiezan a entender que ellos pueden generar vida, que ellos son generadores” (ED-02), “Acá uno simplemente no va a hacer lo que quiere, pero si puede hacer lo que le gusta, y expresarse a su manera, o sea eso me gusta mucho la verdad” (GF-02). Por esta vía se allanan los caminos para ser capaces de disfrutar de experiencias placenteras y de evitar daños innecesarios (Nussbaum M. , 2012, pág. 53). “En cambio Mayaelo era, todo el que tenía una idea entonces hacía una producción. Entonces si a ti te gustaba escribir tu hacías el guion, si había un chico que cantaba, entonces hacía la canción rapeando, entonces se cumplía con las otras expectativas de los pelados” (GF-02), “La música es como un canal de comunicación.” (GF-01).

Esta capacidad también se relaciona con la capacidad de razón práctica como veremos más adelante; pues Nussbaum señala que, si bien cada una funciona por separada, es en la combinación de estas donde se puede potenciar la vida humana. Si el arte permite la expresión a través de los sentidos, la imaginación y el pensamiento, también sirve para configurar concepciones acerca de la historia, las luchas sociales, la vida en comunidad, el bien común, o si se quiere, el bien para actuar de acuerdo con unos mínimos de justicia.

Razón práctica- Reflexión crítica

Para Nussbaum (2012) las capacidades centrales se sustentan mutuamente entre sí en múltiples sentidos. Sin embargo, para ella, dos desempeñan un papel arquitectónico diferenciado, pues organizan y tienen una presencia dominante sobre las demás, estas son las de afiliación y la de razón práctica “Dominan sobre las demás en el sentido de que, cuando estas están presentes de manera acorde con la dignidad humana, estas dos son entrelazadas en ellas” (Pg. 60). Respetar la razón práctica del individuo es otra forma de insistir en la importancia central de la elección dentro de la noción de capacidad entendida como libertad. Con la capacidad de razón práctica se espera que las personas sean capaces de formar un concepto del bien e iniciar una reflexión crítica respecto de la planificación de la vida. (Esto supone la protección de la libertad de conciencia) (Pg. 54).

Con esta capacidad nos estamos refiriendo a los componentes que ayudan a los NNA a formar el sentido del bien a partir de la reflexión crítica y la planificación de vida. Todas las experiencias aportan en gran medida a la creación de esta capacidad: en Mayaelo se despierta la conciencia por el valor de la comunidad, el respeto a la palabra, e incluye el respeto y el cuidado de lo otro, la montaña. De igual manera la reflexión no se queda en los meros pensamientos, por el contrario, viabiliza y prepara para la acción social: “Transformaciones políticas. No porque hablen de política, sino porque ellos construyen como una especie de pensamiento crítico. ¿Por qué tengo que sembrar?” (ED-01); “En ese ejercicio, antes de crear, se generan esos espacios de diálogo, de reconocer a la persona que está frente mío y reconocermé a mí. Entonces antes de decidir los pasos era la reunión, era la charla, era una reflexión de uno mismo, del cuerpo, del territorio, porque ¿Cómo vamos a hacer una comparsa? era una cosa política donde se hablaba, donde se denunciaban cosas sobre la montaña”.

El sentido consciente también favorece el sentido político en los NNA, el ejercicio que más promueve la conciencia del deber político viene dado por el carácter marcadamente participativo de las experiencias. La pertinencia al proyecto artístico es voluntaria, pero una vez allí el trabajo es eminentemente grupal, las metas son comunes, y los chicos saben que la individualidad no hace parte de la producción final, sino depende el trabajo en equipo, pues es indispensable para lograr los

objetivos propuestos con la obra, la cual permea a las comunidades o a los públicos: “Todo era un performance, pero creado desde la gente, que es diferente a aprendernos un guion, o aprendernos unas líneas. Fue que la gente lo sintió” (GF-02).

Es preciso aclarar que estas transformaciones han sido visualizadas a través de los años y no son el resultado de un proceso curricular estático, por ello los maestros perciben transformaciones en los modos de actuar en el contexto. De esta manera se encuentra una relación en la forma en que la experiencia artística construye la capacidad de razón práctica y reflexión crítica, ligada al desarrollo de la sensibilidad moral y social; aspecto que abordamos en el análisis de las emociones como semillas que se forman, pero también que despiertan una capacidad reflexiva y sensible en quienes participan de la educación artística.

Capacidad de afiliación

Cuando está disponible de un modo respetuoso con la dignidad humana, en la afiliación la persona es respetada como ser social. “La afiliación organiza las capacidades porque la deliberación sobre las políticas públicas es un asunto social en el que todo un conjunto de relaciones de muchos tipos y formas (familiares, amistad, grupales, políticas) desempeñan una función estructuradora” (Nussbaum M. , 2012, pág. 60). Esta capacidad hace referencia en primer lugar a ser capaces de vivir con otros y volcados hacia otros, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos y comprometerse en diversas formas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación del otro y tener compasión hacia esta situación; tener la capacidad tanto para la justicia como para la amistad. (Esto implica organización y participación comunitaria, proteger instituciones que constituyen y alimentan tales formas de afiliación, así como la libertad de asamblea y de discurso político). En segundo lugar, teniendo las bases sociales del amor propio y de la no humillación, ser capaces de ser tratados como seres dignos cuyo valor es idéntico al de los demás. Esto implica, como mínimo, la protección contra la discriminación por motivo de raza, sexo, orientación sexual, religión, casta, etnia u origen nacional.

Esta capacidad se vivencia cuando somos capaces de vivir en comunidad, de preocuparnos por los otros seres humanos o no humanos, además cuando las personas tienen la oportunidad de pertenecer a grupos u

organizaciones que les reconocen como valiosos y valiosas dentro de los mismos, y que a su vez hacen aporten ingentes al incremento de capacidades, protegen sus derechos y vigilan su bienestar. Las experiencias de educación artística en perspectiva de territorio han sido espacios para el crecimiento de los y las estudiantes en tanto hay garantía de la protección de derechos, se les están ofreciendo herramientas para el alcance de capacidades combinadas y se les está formando para que puedan alcanzar un proyecto de vida digna en todos sus aspectos.

De igual manera, la capacidad de afiliación tiene un componente dinámico favorecido por el diálogo y el respeto a la palabra, a la dignidad del otro. Como se ha venido mencionando, las capacidades funcionan combinadas, y lo percibido con la afiliación como elemento vinculante a otros agentes, es un gran aporte al desarrollo de los valores y las emociones morales, así como a la capacidad de razón práctica: “Entonces conseguimos la casa de un niño y allá dábamos talleres de música, danza, teatro, en la casa. Eran todos jóvenes, eran egresados. Chicos en su primer año después del bachillerato que no tenían nada que hacer y así se construyó la Escuela Mayaelo” (ED-05).

Nussbaum hace mucho énfasis en la necesidad de que las instituciones políticas sean quienes lideren a partir de la normatividad la garantía de oportunidades, sin embargo, considero que en esa búsqueda los agentes que lideran llevan un protagonismo especial, en tanto no todos los docentes están preparados para ver a sus estudiantes como sujetos de un fin mucho más abarcador que la recepción de conocimientos. Como se ha visto a lo largo de esta investigación la práctica pedagógica no se limita a los procesos desarrollados en la escuela, hay una preocupación en no dejar los procesos en el aire, por seguir aportando al proyecto de vida de los egresados.

La Consolidación de los arbustos para la paz: el arte como dispositivo que fortalece la cultura de los derechos humanos

Toda acción educativa está precedida por la defensa de los Derechos Humanos, con todo, existe una gran distancia entre las declaraciones de los DDHH y las realizaciones en la vida cotidiana, lo que para Cortina (2007) es uno de los grandes obstáculos a superar en el ámbito de la

ética y la moral; para salvar estas limitaciones propone la autora forjar una ética más comprometida y de mayor alcance para la ciudadanía.

Las capacidades, como los derechos humanos, brindan un conjunto de condiciones para propiciar el desarrollo y la justicia social y, respecto del tema que nos ocupa, lograr la paz. Existe una relación complementaria, entre derechos y capacidades y entre los derechos civiles y políticos, los derechos económicos y sociales y los derechos colectivos.

En tal sentido, encontramos en este estudio asociaciones de la educación artística además de las capacidades, con los derechos donde se privilegiaron: el derecho al libre desarrollo de la personalidad, el derecho a la cultura el derecho a la protección y el cuidado y el derecho a la protección del medio ambiente.

Derecho al libre desarrollo de la personalidad

Es el reconocimiento que el Estado y las personas hacen de la facultad natural de todo ser humano a ser individualmente como quiere ser, sin coacción ni controles injustificados o impedimentos por parte de los demás. Este derecho, conlleva sin embargo su realización en el marco del desarrollo de la autonomía, desde la cual, se asume que debe ser llevada con responsabilidad, buscando los márgenes de la justicia y del respeto a los derechos de los otros. Este derecho se basa en las formas de relacionamiento del ser consigo mismo, con los otros y con el entorno. A partir de la indagación, se encontró, que este derecho es relevante en la educación artística, el cual se posibilita a través de tres elementos; la apertura o florecimiento del ser humano; el fortalecimiento de la autoestima y el fortalecimiento de la dignidad humana.

Frente a la apertura, y florecimiento del ser humano: El florecimiento, se liga al hacer, entendida no como la concesión de una libertad sin límites, sino como el sentirse en libertad para la creación: “Lo que yo hacía era que cuando yo conocí al profe Fernando, Fernando le permitía a uno hacer” (GF-02); y esta libertad en el hacer ubica al estudiante dentro de los contextos en los cuales actúa: “Pues me ayudó a ser más sociable, empezar a creer en mí, que si yo no hubiera sido así, simplemente no me hubiera encontrado al viejito que me contaba todas esas historias, entonces tal vez tampoco los hubiera conocido a ellos” (GF-02).

Así el desarrollo de la personalidad, se liga a la libertad, para ser en la creación, en donde se funde la razón y la sensibilidad y se despliega a la libre expresión, que conlleva el fortalecimiento de la autoestima: para los estudiantes algo que los engancha a las experiencias artísticas es poder encontrarse consigo mismo y a partir de la práctica artística reconocerse como sujeto valioso para sí mismo, para su familia y para la sociedad: “Empiezan a creer en ellos mismos y su autoestima empieza a elevarse tanto, que inclusive yo en esta escuela yo he vivido un proceso bien lindo y es que ellos me dicen: -Yo quiero ser solista” (ED-02).

En este sentido, la expresión artística permite a los NNA, reconocerse como sujetos autónomos, con capacidades y valores que vale la pena ser compartidos en lo privado y en lo público, y que trascienden los estándares que son aprobados por la sociedad para competir en términos de saber para producir y consumir, los cuales han sido privilegiados por la educación formal, subvalorando los alcances de la educación artística en el desarrollo de la libre personalidad.

Este universo de posibilidades afianzado desde la Educación Artística provoca el fortalecimiento de la dignidad humana en los NNA, donde cada estudiante es un fin en sí mismo, no un medio para que la orquesta toque bien o suene bonito, sino una oportunidad para rescatar al ser humano valioso en cada artista en formación: “No se trabaja con la lástima, con el menospreciar o hacer menos válido el trabajo porque tiene una discapacidad” (EE-01).

Por otra parte, el trabajo de la EA en perspectiva de territorio tiene efectos también en la dignificación de las comunidades como puede observarse en las siguientes respuestas “Pero yo invito a ir desde mi mirada pedagógica más allá, incluir es permitirle al ciego o al sordo, o a las comunidades indígenas, o a los desplazados, que generen sus propias formas de hacer teatro” (EGC-02); “Nuestro modelo de Práctica Social Institucional está ligado hacia el empoderamiento de la comunidad, entonces vamos a la comunidad, hacemos acompañamiento, hacemos unos talleres que van enfocados al fortalecimiento del ser, no en la técnica artística, sino al fortalecimiento del ser a través de las artes” (EGC-02).

Aquí, encontramos la función del arte en el empoderamiento de los ciudadanos, para recordarles su soberanía en derechos, su dignidad

intrínseca, exaltada desde la estética y la sensibilidad. La educación artística, posibilita así un medio en el que se articula al tiempo, el derecho a la expresión, a la cultura y a la libre conciencia religiosa y política.

Derecho a la cultura

En el artículo 15 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se defiende el derecho que tiene todo ser humano a participar en la vida cultural, esto es garantizar que las personas y las comunidades tengan no solo acceso a los bienes culturales sino poder desarrollarse y orientar la vida hacia un futuro mejor. Desde este punto de vista, el derecho a la cultura dentro de las experiencias artísticas seleccionadas tiene varias vías; una de ellas es el acercamiento a la cultura universal y poder disfrutar de ella, poder asistir a los conciertos de la filarmónica en Cali o de asistir a un evento de ballet, ello les ha permitido a los integrantes generar nuevas narrativas, nuevas capacidades para imaginar (EE-01), (EE-02), ED-05).

En estos recorridos por lo propio se despierta conciencia sobre las culturas autóctonas, reforzando los espacios de encuentro con la cultura como *derecho a la memoria y a la identidad*: “Hay un grupo de música que se llama ensamble de música tradicional donde hacemos solamente música colombiana, somos convencidos en que la música colombiana debe ser una parte fundamental en los procesos de formación. Volvemos a lo mismo, la memoria, reconstrucción de memoria, reconstrucción de tradiciones.

La Educación Artística contribuye así, a la realización del derecho a la cultura, ya que de la experiencia artística se espera que contribuya a despertar la imaginación, la creación, el reencuentro con las raíces, la historia, las diversas identidades. El arte, contribuye a brindar nuevas miradas a la sociedad y aporta nuevos rostros de la historia, por lo que su gran reto en la sociedad es contribuir a descubrir no solo la belleza, sino también las luces y sombras de esta. Así, no solo el artista, sino la educación artística se encuentra con un real compromiso, de ver y compartir diversas miradas de la realidad, expresándola de forma estética y sensible. Esta dimensión política del arte y de la educación artística orientada a la paz, conlleva una función ética y política, que, desde las abstracciones, recrea desde sus expresiones mundos posibles de transformación de la conciencia y de la participación ciudadana.

Derecho a la protección cuidado

UNICEF reconoce que todos los NNA deben tener acceso a los derechos reconocidos en la Convención de los Derechos Humanos, no importa su origen, raza, sexo, lengua o la situación económica de la familia, las creencias, tampoco hay distinción si se encuentran en alguna situación de discapacidad. Estas premisas lastimosamente como discurso en el que se amparan leyes no se cumplen a cabalidad en nuestros territorios, menos aún en los marginales. Los distintos sectores de los que provienen los NNA que hacen parte de estas experiencias artísticas han sido particularmente proclives a vulnerar sus derechos. En las cuatro experiencias se contaba con menores de edad desplazados por la violencia y el conflicto social y armado del país, esta condición es más evidente en las comunas de la periferia caleña de las que hacen parte los proyectos Escuela de Música Desepaz y el Coro de los Mil Niños, en ambos casos se han vulnerado derechos a la reunión con sus familias, a no ser trasladados o retenidos ilícitamente, a la protección de su intimidad, a la protección contra los malos tratos, a educación, a capacitación y disfrute de la cultura, a una vida de calidad y a la protección contra formas de maltrato y explotación: “Pero es un contexto que, de levantarse el niño a llevarlo al colegio está el borracho de la esquina que se ha quedado del día anterior, o fumando marihuana, unos contextos muy difíciles (EE-03).

La infancia es el momento en el cual los NNA son más vulnerables, pues su desarrollo físico, emocional, mental y social está en proceso, por lo tanto, ellos y ellas han de ser especialmente protegidos. Las vidas de los NNA en contextos marginales son vidas que se pueden considerar precarias en el sentido expresado por Butler (2017), en tanto la precariedad es “esa condición políticamente inducida en la que ciertas poblaciones adolecen de falta de redes sociales de apoyo y económicas, y están diferencialmente más expuestas a los daños, la violencia y a la muerte” (Butler, 2017, pág. 46).

Con gran júbilo los participantes de las experiencias, tanto los estudiantes, las docentes egresadas de los procesos, los maestros y las personas de la comunidad relataron de qué manera, s los procesos de educación artística que involucran el territorio, se han convertido en factor determinante para la protección y el cuidado de los infantes ante el contexto. El aspecto más relevante tiene que ver con la seguridad, pues

los proyectos disminuyen los riesgos de padecer agresiones y acciones violentas en el territorio porque son reconocidos como algo positivo y de alguna manera crean una barrera protectora para la integridad física, social, y emocional de sus integrantes.

Los docentes y los gestores comunitarios encuentran que el reconocimiento de los proyectos por su integración al territorio es lo que los convierte procesos protectores: “Y ellos los malos, no sé si llamarlos malos, los que no están bien encaminados, todavía los hay, y todavía están ahí, pero hay como algo que nos protege ya por tradición” (EE-01). Aquí la ética del cuidado funciona como una manera de prevenir las violencias, pues como afirma Comins (2009) satisfacer las necesidades, especialmente las de los NNA en condiciones de vulnerabilidad mitiga el riesgo de sufrir por causas de la violencia, educando dentro de un clima afectivo, donde la moralidad no se limita a la resolución de conflictos, a la construcción de principios abstractos, sino a su orientación, y a la prevención de la escalada a la violencia.

Aquí, se encuentra que estas experiencias educativas por estar involucradas dentro de las comunidades, por hacer parte del contexto, tienen un triple efecto: en la formación integral de los NNA y sus familias, en las comunidades y en su visibilización externa. En ello, se tejen redes de protección, se salvan los estudiantes del círculo vicioso de la violencia, y se orienta la mirada hacia espacios sensibles y dignificantes, porque tiene un valor positivo para la comunidad. “Me da la percepción de que la gente lo ve como un espacio donde ocurre algo bueno y que de alguna manera las personas reconocen y respetan el espacio” (ED-07).

De este modo, se articula el derecho a la protección de los NNA, con la ética del cuidado, lo cual no se reduce a la esfera de lo privado, y es importante porque es el vehículo a través del cual se está supliendo la necesidad básica de cuidado, lo que a la vez suministra afecto, reconocimiento y apoyo emocional que todos los seres humanos requerimos (Comins Mingol, 2009). En la esfera de lo público, para la autora la ética del cuidado adquiere una connotación crítica, pues da elementos respecto a la naturaleza de la moral y de las relaciones morales más allá de la esfera privada, y de los derechos, poniendo el acento en la creación de nuevas relaciones, personales y entre grupos e individuos diferentes (Pg. 93). Para el cultivo de la paz con NNA

es prioritario desarrollar la ética del cuidado pues usualmente las relaciones que la moralidad regula son entre iguales; sin embargo, las relaciones cotidianas se dan entre personas que están en situaciones de poder desiguales como entre padres e hijos, docentes y estudiantes, generaciones presentes y generaciones futuras.

Comins aclara una diferencia sustancial entre la ética de la justicia y la ética del cuidado, en tanto la justicia no necesita ver al otro en concreto pues la forma de cuidar es respetando los derechos; en el cuidado sí es importante cada sujeto, donde se responde al otro con emociones, sentimientos, pasión o compasión, también se manifiesta una continua responsabilidad (Comins Mingol, 2009, pág. 98). Por esta senda, la ética del cuidado aporta al desarrollo moral en tanto el desarrollo se basa en la interconexión, donde en primera instancia se logra la conciencia del auto cuidado, pero en una segunda fase de desarrollo moral el cuidado va dirigido hacia los demás.

En consecuencia, lo que se vive dentro de un proceso de educación artística en perspectiva de territorio va tocando las fibras sensibles de los estudiantes y con el tiempo se van evidenciando las transformaciones. El cuidado dentro de los proyectos de educación artística destaca las cualidades particulares, hace que nos niños sientan que son valiosos por aquello que los hace particular y concretos, elementos fundamentales a la hora de prevenir la delincuencia en el futuro. Y no solo eso, se ha visto que los estudiantes egresados Denise de Desepaz, Angélica y Mónica de Incolballet han desarrollado la capacidad de cuidar, entonces también surge la reciprocidad, pues han reconocido el cuidado recibido, y lo han estado devolviendo a las personas que ahora tienen a cargo ellas mismas como docentes (EE- 01), (EE-02), (EE-03).

Derecho Ambiental

Según el Programa de las Naciones Unidas para el medio Ambiente (PNUMA) el derecho ambiental es uno de los grandes apoyos para la sostenibilidad ambiental, por lo tanto, las violaciones al derecho ambiental dificultan la conquista de las dimensiones del desarrollo sostenible y la sostenibilidad ambiental. Consiste en establecer leyes, regulaciones y controles para el mantenimiento, la conservación y preservación del medio ambiente y de esta manera preservar también la salud y la existencia humana. Los objetivos primordiales

son el mantenimiento del adecuado control de la contaminación, la conservación y la gestión de los recursos naturales.

Es claro que el daño a la naturaleza afecta especialmente a los más desprotegidos, como en el caso de la explotación minera; afecta a aquellas poblaciones poco visibilizadas y sin voz. En Ciudad Bolívar la minería ha traído graves consecuencias al sistema ambiental de la localidad, por cierto, el uso inadecuado del medio ambiente no solo afecta a las generaciones futuras y actualmente está afligiendo a poblaciones enteras.

Si bien las cuatro experiencias analizadas están directamente relacionadas con el territorio, dos de ellas trabajan el territorio como elemento conceptual dentro de la práctica pedagógica artística. Tanto para Mayaelo como para el Coro de los mil niños la perspectiva ambiental para sus líderes circula en todos sus componentes artísticos, pues para ellos el cuidado del ambiente está ligado al cuidado de las personas y en general de la sociedad.

Es necesario recalcar que la defensa del ambiente es una responsabilidad compartida entre cada sujeto, la sociedad y el Estado, siendo el estado el garante del cumplimiento de las políticas para la educación ambiental y de sancionar las conductas vulneradoras de las normas vigentes al respecto. De acuerdo con Comins (2009) se visiona la importancia de considerar el derecho al medio ambiente, aunado a la ética del cuidado como corresponsabilidad de todos los ciudadanos, pues “el cuidado de la naturaleza, en especial el de los animales, produce sentimientos placenteros en el ser humano, y es fuente de aprendizaje emocional. Si bien la perspectiva de cuidado ambiental es importante para los docentes, los estudiantes lo apropian y lo viven como algo novedoso pero importante.

“Pero más allá de aprender música digamos que lo que me halo fue los fines de semana era una vaina de salir a la montaña, de hacer limpiezas, de ir a la quebrada, de caminar, entonces digamos que por eso llegué al proceso, por esta dinámica de la conservación de la montaña, de limpiezas y de aprender música” (GF-02).

En este contexto cabe señalar que el cuidado ambiental facilita el desarrollo de la capacidad de la empatía “la sensación positiva de saberse responsable de las necesidades de los demás –incluido el

resto de los seres vivos- favorece el desarrollo de la autonomía y de la autoestima” (Pg. 120). En otro sentido según Comins en el trato con la naturaleza hay una corriente de flujo entre el ámbito de la ética y el de la estética “La admiración de la belleza y sublimidad de la naturaleza puede inspirarnos a cuidar de ella e impedir su destrucción”. Este sentimiento es compartido por Julián Rodríguez gestor del Coro de los Mil Niños, quien tiene como primordial objetivo despertar la conciencia de los niños frente a los bienes ambientales de la ciudad de Cali, y lo hace por medio de la apreciación estética: “Entonces todas las canciones empiezan a hacerse a los farallones, a los ríos, a la brisa, a todo lo que tiene que ver con nuestro entorno y nuestro sancocho cultural que somos, a la alimentación” (ED-03). Ximena Venegas quien también ha sacado adelante procesos de arte comunitario hace de los recorridos ambientales una parte de formación dentro del pensamiento creativo de los chicos “Hacíamos un magazín y nos íbamos a limpiar las montañas del corregimiento, a quitar la basura, a invitar a la comunidad a no ensuciar” (EGC-03).

Con estos testimonios podemos constatar una vez más, como el círculo del cuidado es un círculo virtuoso pues devuelve con creces lo sembrado. Y aquello que puede parecer la obra de unos cuantos muchachos del territorio, cuando cuenta con la participación de la comunidad, es esta misma la que despierta a la importancia del cuidado por el patrimonio artístico creado colectivamente.

En conclusión, para lograr que los NNA participantes de los proyectos puedan acceder a unos mínimos de justicia, con el respeto de una vida digna que merezca la pena ser vivida, donde las diferencias no sean el talón de Aquiles para la convivencia pacífica, sino por el contrario, sea en la diversidad donde se teja comunidad, se requiere que la educación sea el espacio importante para el *Desarrollo Humano Integral*, posicionando en ella el importante lugar que debe tener la educación artística.

VIII. Las lecciones aprendidas en la Educación Artística para el cultivo la de paz

En este apartado se plantean las lecciones aprendidas derivadas de las experiencias en Educación artística para el cultivo la Paz. Como lecciones aprendidas nos referimos al nuevo conocimiento adquirido sobre el análisis de las experiencias de educación artística, sobre este particular los nuevos aprendizajes dan cuenta de los elementos claves y la reconstrucción de la lógica que llevó a la consecución de resultados y las relaciones que los condicionaron.

Al hablar de las lecciones aprendidas para el cultivo de la paz, es hablar de aquellos elementos que se han rescatado del ejercicio laborioso de sembrar la semilla y paso a paso ir haciendo germinar las culturas de paz. Esto es así porque la cultura es el cultivo de los elementos que hacen a las sociedades y a las comunidades diferentes; pues los seres humanos heredan, configuran y transmiten los sentidos de los mundos en los que viven, que son compartidos y parecen ser tenidos como únicos posibles. Sin embargo, en el marco de las culturas para la paz, entendemos que las realidades son permeables, porosas, influenciables y dialogantes (López M. , 2004, pág. 209).

A partir de las lecciones que se despliegan más abajo, se puede visualizar de qué manera la educación artística en perspectiva de territorio ha servido para llevar a los NNA a superar sus propios recursos, a vivenciar nuevas experiencias favorecedoras de la convivencia pacífica y a salir de las tendencias violentas que le han dejado la cultura, la injusticia, las exclusiones y los usos arbitrarios del poder en los territorios. Todo esto a partir de unas pedagogías y unas didácticas pensadas por maestros diferentes, capaces de entender la escuela como lugar de acogida y seguridad para los chicos que huyen de las violencias; y comprender el territorio como un laboratorio para la reconstrucción del tejido social a pesar de las adversidades. Como decía mi padre, con sol o con lluvia, hay que sembrar para cultivar, y hay que cuidar para cosechar.

En términos generales, se han encontrado un conjunto de lecciones aprendidas que son transversales a todas las experiencias, de las cuales se destacan las siguientes: en la experiencia de educación artística para la paz; sin bien el arte puede ser un fin en sí mismo, también es una mediación importante para el desarrollo de los educandos y la transformación social; la educación artística, se configura en uno de los ejes fundamentales de la educación para la paz, dada sus potencialidades creativas para formar en una ética solidaria, sensible, respetuosa de los valores cívicos, los derechos, la democracia y la justicia social; la educación artística orientada hacia la paz, facilita las relaciones cooperativas, el reconocimiento y respeto de las identidades, las redes de apoyo, la inclusión, el cuidado de sí, de los otros y del entorno.

Lecciones de los enfoques pedagógicos de Educación Artística para el cultivo de la paz

Los enfoques que se encontraron en las experiencias de Educación Artística para la Paz, además de desarrollar la percepción, la sensibilidad, la imaginación, la curiosidad y la creatividad artística de los NNA, como se ha visualizado en extenso en el marco teórico, también resalta la importancia de la formación artística en el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes favorecedoras de la convivencia pacífica y el cultivo de las culturas de paz desde la escuela. En este apartado se tendrán como referentes los aportes de la Educación Artística a la construcción de la paz elaborados ampliamente en el capítulo 2.2 del marco teórico y que se relacionan con el desarrollo de la capacidad narrativa (Nussbaum, 2005); la educación sensible y la educación estética (Rancière, 2005); La experiencia (Larrosa, 2006), (Dewey, 2008).

En tal sentido, en el desarrollo de esta investigación se constató que la tendencia pedagógica que se desarrollan en las experiencias de Educación Artística para la Paz es social, la cual combina propósitos en torno a desarrollar la percepción, la sensibilidad, la imaginación, la curiosidad y la creatividad artística de los NNA; con, el desarrollo de valores, conocimientos, habilidades y actitudes favorecedoras de la convivencia pacífica y el cultivo de las culturas de paz desde la escuela. Lo mencionado anteriormente se relaciona con el cambio en la concepción de la Educación Artística en la escuela, provocando con el acercamiento estético, procesos creativos y dinámicos proclives a la construcción de culturas de paz y convivencia pacífica dentro y fuera

de la escuela, de esta manera se encuentran tres énfasis de la pedagogía presentes en estas experiencias: pedagogías con enfoque crítico, pedagogías con enfoque diferencial y las pedagogías utópicas.

Pedagogías con enfoque diferencial

La educación con enfoque diferencial en Colombia está estipulado como un programa de atención educativa a los grupos étnicos por el Ministerio de Educación Nacional en los artículos 7° y 10° de la Constitución Política, el Título III Capítulo 2 de la Ley 115 de 1994, el Decreto Reglamentario 804 de 1995 y los convenios y tratados internacionales, que busca garantizar a los grupos étnicos una educación de calidad y con pertinencia a través del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de Colombia. (MEN, 1994) . Se pretende con ello el reconocimiento de la diversidad, la identidad, el respeto e inclusión en una nación pluriétnica y multicultural.

Ahora bien, a pesar de la pertinencia de que los PEI de las diversas instituciones educativas, estas enfocan sus proyectos curriculares al mejoramiento de la calidad, el enfoque diferencial no se encuentra explicitado en ninguno de ellos, por lo tanto, este enfoque es solo adoptado por algunos maestros de arte y le otorgan mayor relevancia dentro de su práctica pedagógica.

De esta manera en cada experiencia artística se halla algún tipo de enfoque diferencial que no es extensivo a la visión institucional sino en relación con las diversas prácticas pedagógicas insertan en las aulas: en Mayaelo la presencia de etnias indígenas y comunidades afro y personas con capacidades diversas, en Incolballet la presencia de la corporalidad afro dentro de una estética corporal marcada por la danza clásica; en la Escuela de Música Desepaz son sujetos de atención diferencial población en situación de desplazamiento y de precariedad económica, así como de violencia territorial; por su parte el Coro de los Mil Niños atiende también personas afectadas por la violencia territorial, en situación de desplazamiento y pobreza.

Puede observarse que una educación artística con enfoque diferencial está profundamente relacionada con la perspectiva de territorio, en tanto une la diversidad étnica, cultural, social y política presentes en las comunidades. Los profesores han aprovechado esta singular

pluralidad presente en las aulas, para hacer de sus apuestas pedagógicas respetuosas de las múltiples identidades para enriquecer la escuela y el currículo, han usado estas variables del territorio para transformarlas en fuentes de innovación, creatividad y fortalecimiento de las capacidades y derechos en atención a las necesidades de la población (ED-04), (ED-01), (ED-03), (ED-06), (GF-02), (EE-01), (EE-02).

Por consiguiente, tener presente las diferencias de la población en el ejercicio pedagógico artístico ha permitido visibilizar los estragos de la violencia y la violación de los derechos humanos en forma constante a poblaciones y grupos histórica y culturalmente excluidos (GF-02), (EE-01), (EE-02), (ED-04); evidenciar la ausencia de programas y políticas con enfoque de derechos. Muestra por otra parte las resistencias y dificultades para reconocer las asimetrías, desigualdades, vulnerabilidad y necesidades de las poblaciones consideradas diferentes (ED-01), (ED-04).

Desde este lugar de reconocimiento del otro otorga el principio rector de la experiencia: el respeto por la palabra, esto implica una lectura amplia de la realidad de las diversas poblaciones escolares, visibiliza, además, formas de injusticia social como las discriminaciones que los NNA enfrentan en la escuela. De esta manera la formación desde las artes potencia las otras formas de interacción desde lo simbólico, favoreciendo además de la comunicación la formación de un mundo interior que ayudan a asimilar y a entender variedad cultural dentro de la que se vive, refuerza la moral social en tanto aporta sensibilidad a las relaciones y a los modos de relación, a la vez que logra fomentar el ejercicio de acciones positivas para modificar las condiciones sociales, culturales y estructurales (ED-01), (ED-04), (ED-06).

Haciendo referencia de Dewey (2008) nos interesa el arte y en nuestro caso la educación artística que aumenta la capacidad de actuar, que funciona como agenciamiento de otros modos de relación entre las personas, de otras formas de percibir al otro diferente, aviva la unión entre pares, no se limita a obtener productos acabados, por el contrario, implica receptividad, no pasividad, genera actos de respuesta que se acumulan que no solo en el acto perceptivo sino a un acto de reconocimiento. El reconocimiento sirve a otros propósitos, excede el acto de ver, obliga a detenerse en el otro, examinarlo, buscar lo similar y lo diferente, y es en estos escrutinios donde ese otro se manifiesta ante

nosotros como diferente pero cercano, no aislado de nuestro propio mundo, se le incluye, se le hace parte de.

Por su parte, Incolballet incluye dentro de la población estudiantil una alta proporción de estudiantes afro. El enfoque diferencial, al igual que en Mayaelo no es una intención explícita del colegio, sino que nace de la inquietud de varios docentes, que indagan sobre la participación real de los y las estudiantes afro e incluso mestizos dentro de la danza clásica que propone el colegio. Durante muchos años de ejecución del proyecto, cuando la corporalidad afro se manifestaba en plena adolescencia, se convertía en un factor de exclusión y carencia de oportunidades negándoles oportunidad de continuar estudiando en la modalidad de bachillerato artístico, peor aún, rompiendo los sueños de seguir una carrera en la danza para la cual venían preparándose durante nueve años. Ante estas dificultades algunos docentes empezaron a trabajar fuertemente el enfoque diferencial y de género, después de muchas vicisitudes lograron que se abrieran otras modalidades de bachillerato artístico. Debido a que las comunidades de aprendizaje se han venido transformando, las comunidades de docentes han sido más proclives a dar la discusión para fortalecer otras formas de la danza más incluyentes como la danza contemporánea o la gestión cultural; de esta manera preparan a los estudiantes cuya condición física no es apta para el ballet clásico, puedan culminar su formación dentro de la modalidad de bachillerato artístico.

Podría pensarse que trabajar desde las comunidades con bajos recursos no se considera un enfoque diferencial, sin embargo, sabemos que la pobreza en cualquier condición es factor de exclusión a muchos derechos de los NNA, y que en consonancia con Giroux (2012) la importancia de desarrollar políticas de la diferencia rara vez constituyen un valor positivo de la vida pública; de hecho la diferencia frecuentemente se la ve como deficiencia, y forma parte de la misma lógica que define al otro dentro del discurso de la privación cultural (pg., 227).

Los espacios desde la educación artística bien pueden ser los dispositivos para la superación de las formas de invisibilización que ha sido histórica de las comunidades negras, afrocolombianas, indígenas, raizales y palenqueras, donde se pretende que no solo se les incluya dentro del sistema escolar, pues es su legítimo derecho, sino donde además, se les respete, donde el reconocimiento pase por la valoración

y el conocimiento de su cosmovisión, identidad, cultura, costumbres y lenguas nativas. Un enfoque de educación artística diferencial aporta al cultivo de la paz en tanto implica el reconocimiento de condiciones y posiciones de los distintos actores sociales como sujetos en igualdad de oportunidades y de derechos de las llamadas minorías, que a veces resultan siendo mayorías.

Pedagogías con enfoque crítico

Las pedagogías críticas para Giroux son principalmente modos de praxis pedagógica con carácter profundamente político y ético, centrado en comprender la relación entre sociedad y agentes sociales, entender que no existen verdades únicas e, identificar que no existe una ideología neutral y por lo tanto debe hacerse un uso crítico de la teoría. Bajo estos presupuestos, se apuesta desde la pedagogía por la resistencia, la acción colectiva y el impulso de la lucha política en torno al problema del poder.

En este sentido la práctica pedagógica artística no se limita a los aprendizajes y enseñanzas que puedan suscitarse en el aula, van un paso más adelante y se comprometen con la construcción simbólica y de significados para la transformación social, usualmente diferentes a los que proponen prácticas pedagógicas hegemónicas, aquellas que privilegian el conocimiento sobre el saber y la objetividad sobre las emociones y sentimientos. No se está afirmando con esto que no sean necesarias estas asignaturas, pero desconocer los saberes producidos fuera de la academia, y dejar de lado las emociones y valores morales no ha dado los mejores resultados en cuanto a la generación de culturas de paz en cuanto al desarrollo de pensamiento crítico y de la sensibilidad moral y social.

Es claro que, las instituciones educativas en la actualidad guían sus esfuerzos de acuerdo con las orientaciones de políticas neoliberales, las cual fomentan la enseñanza para el desarrollo de competencias laborales, para el crecimiento del PIB, favorecedoras de las leyes del mercado y desconocedoras de que la balanza de la injusticia se inclina siempre sobre las minorías.

Las prácticas pedagógicas de las experiencias artísticas consultadas con enfoque crítico se caracterizan por la reflexión crítica permanente

del docente sobre su ser, su saber y su hacer. Para Giroux (2012) la educación debe ser una construcción radical, enraizada en la crítica y en un proyecto de posibilidad que le permita a las personas participar en la comprensión y en la transformación de la sociedad, por lo tanto debe ser una precondition de la emancipación social y cultural y solicita a los docentes legitimar las escuelas como esferas públicas democráticas, como espacios aptos para la formación de ciudadanos activos que puedan desempeñar una labor central en el mantenimiento de una sociedad democrática, maestros capaces de nutrir la alfabetización cívica la participación ciudadana y la valentía moral (pg., 59).

Ser un pedagogo crítico es hacer de la clase un laboratorio de investigación social, es preguntarse constantemente por otras estrategias cuando las convencionales no funcionan, como cuando Ana Julia se pregunta ¿qué hacer con las niñas que deben dejar el colegio en grado noveno porque la corporalidad afro no le permite seguir? (ED-04). O como cuando Hardinson se pregunta ¿Cómo buscar que se pueda articular toda la parte pedagógica?” (ED-05). La pedagogía crítica aporta una alta dosis de pensamiento moral del docente por cuanto está preguntándose constantemente por la construcción de conocimiento a partir de las elaboraciones históricas y sociales, no limitándose a la teoría sobre la didáctica de la disciplina, por el contrario, el proceso de enseñanza aprendizaje unifica conocimiento y poder, y legitima el discurso de bien público a través de su práctica.

Por lo tanto, un docente crítico no solo aporta al desarrollo de las capacidades propias de una disciplina, sino que ayuda a través de su práctica a deconstruir conocimientos y poder así entender de mejor manera las experiencias propias y ajenas, para entender mejor la forma en que las necesidades, la inversión emocional y el deseo son regulados como parte hacen parte de un proyecto ideológico del Estado, pues “las experiencias sedimentadas se aprenden, prácticamente por medio de la movilización y la regulación del cuerpo y las emociones”, pues las pedagogías implican el agenciamiento del conocimiento de las relaciones sociales, la organización del cuerpo y las emociones dentro de regulaciones particulares del espacio y el tiempo (Giroux, 2012, pág. 62).

En tal sentido, no podemos entender la educación artística para la paz, desprovista de un enfoque crítico, en donde la búsqueda de la libertad, se garantiza con una formación que supera las prácticas educativas

que buscan regular verticalmente las emociones, el cuerpo, ya que desde la perspectiva crítica, la pedagogía como lo enuncia Giroux (2012) se compromete con el agenciamiento del conocimiento de las relaciones sociales, la organización del cuerpo y las emociones dentro de regulaciones particulares del espacio y el tiempo (p. 62).

La pedagogía artística en el caso de las experiencias de EA para la paz, se han caracterizado por salir del aula, este trasegar de la enseñanza desde el territorio involucra a los NNA el reconocimiento de la comunidad y sus problemáticas, de igual manera acerca a los NNA a descubrir y conocer las culturas locales inmersas en la globalización, de tal suerte, la acción educativa no se limita a informar, lleva a los chicos a la acción cívica como relata la maestra Ana Julia de Incolballet:

“Ellos salen de aquí de la clase a preguntarle a la gente de la oficina, aquí han venido a preguntar. Después de eso, miremos, miremos lo que hemos vivido, lo que me han contado con los expertos. Se empezaron a hacer unas indagaciones aquí con los mismos pelados de aquí sin salir del contexto, y encontramos unos muy identificados desde su casa, entonces uno empieza a ver las familias, hay hijos de líderes sociales de Buenaventura, de acá, de Villa Rica, ya tienen todo el problema de la identidad resuelto” (ED-04).

Las indagaciones conjuntas entre docentes y estudiantes, hace del aprendizaje aspecto significativo en la vida de cada uno, se cambian perspectivas, se amplían imaginarios y se tejen redes de aprendizaje social. De esta suerte, en estas experiencias se están afianzando los valores morales, que cuestionan las injusticias sociales que se han normalizado en la vida cotidiana para potenciar la subjetividad política transformadora.

En este sentido, las reflexiones educativas de estas experiencias dejan de ser un discurso abstracto, para cuestionar las prácticas sociales de la vida cotidiana respecto a los principios de autonomía individual y la vida pública democrática, en donde el aprendizaje artístico, se entrelaza con el aprendizaje ético-político, generando potencialidades ciudadanas que trascienden la escuela y el escenario artístico y lo proyecta a las comunidades de procedencia. Esto es bastante claro en la apuesta pedagógica de los Coros Infantiles, pues la creación y toda la dinámica pedagógica están encaminada a despertar sentimientos como el respeto y el amor por los bienes ecológicos y naturales.

En definitiva, un enfoque pedagógico crítico examina la práctica hacia afuera, hacia el contexto con los estudiantes, pero de igual manera estimula las indagaciones propias del docente hacia sí mismo. En general, aprender para los estudiantes requiere de múltiples habilidades de sus docentes. Denise egresada de la Escuela de Música Desepaz, a la par que contribuye a la formación musical de los niños de la escuela avanza en los estudios musicales en la Escuela de Bellas Artes de Cali y ejerce sus prácticas de labor social con invidentes que desean aprender música:

Claro ha sido un aprendizaje gigante para mí, yo nunca les había enseñado a invidentes, y son adultos, yo soy menor, entonces con ellos me ha tocado... digamos que ya lo venía aplicando con los chiquitos, la parte de cuando uno explica una actividad ser muy preciso en lo que uno dice (EE-01).

Denise ha desarrollado estas capacidades desde su formación musical en la Escuela de Música Desepaz, pues ella misma dice haber tenido dificultades cuando ingresó a la Escuela de Música, pero la tenacidad de sus maestros y la disciplina que asumió le sirvieron para forjar una docente capaz de buscar la metodología precisa para que personas invidentes puedan aprender música. Pero, así como la Escuela inicial le brindó oportunidades de aprendizaje de la música que le ha dado la oportunidad de tener su propio cuarteto musical y tener ingresos económicos sin haberse graduado, la Escuela de Bellas Artes también ha ayudado a moldear y concebir los procesos didácticos como parte de una vocación por mejorar las condiciones de las personas con necesidades educativas especiales. De la mano de la maestra Ruth, quien tiene a su cargo la coordinación de las prácticas sociales, quien une la visión y la sensibilidad ética a los elementos prácticos del arte, lo cual se ha vuelto una potente fuerza movilizadora para Denise cuando trabaja con los invidentes “Me metí en el tema de investigar cómo se da el aprendizaje con personas ciegas, entonces empezamos a encontrar unas formas estéticas hápticas que tiene que ver con lo que se siente, con lo que se huele, como ellos lo representan” (EGC-02).

Estos hallazgos llevan a concluir que un docente crítico no se conforma con enseñar, examina los procesos de aprendizaje, observa lo que subyace a los aparentes aprendizajes de los estudiantes y busca la manera de incrementar otras capacidades aparte de las capacidades propias que desarrolla la disciplina artística. En consecuencias las

pedagogías críticas emanadas de estas experiencias giran en torno a transformar condiciones ideológicas, culturales, políticas y sociales que minan las posibilidades de que surjan otras formas de vida comunitaria y pública. Especialmente las experiencias Mayaelo y Escuela de Música Desepaz se han constituido como prácticas pedagógicas que unen a maestros, padres y NNA alrededor de visiones más emancipatorias de la comunidad, como afirma Giroux (2012).

“se deben reconocer todos los aspectos de la política fuera de las escuelas, pues también es un tipo particular de pedagogía, y como tal encarnan conocimiento y el conocimiento siempre se halla vinculado con el poder, las prácticas sociales son siempre la encarnación de relaciones concretas entre diversos seres humanos y tradiciones; y toda interacción contiene visiones implícitas en cuanto al papel que desempeña el ciudadano y el propósito que tiene la comunidad” (pg., 231).

Como docentes en un país marcado por la violencia y la desigualdad históricas en la construcción cultural de la raza, el género, la clase, se necesita de más reflexión crítica y más debate argumentativo acerca del llamado a la justicia social básica dentro de las naciones. La educación artística sirve para despertar conciencias críticas mediante la combinación de capacidades creativas y el análisis crítico, los cuales pueden ayudar a deconstruir las bases ideológicas de la desigualdad en todas sus formas, y para fortalecer prácticas sociales que reconozcan los imperativos de dignidad y de justicia social para todos y todas.

Pedagogías utópicas

No tenemos datos sobre el futuro, por lo que no podemos predecirlo. Pero sí podemos soñarlo, imaginarlo, proyectarlo y comunicarlo. Sí podemos construir la utopía. Construir la utopía pasa por imaginar las visiones de futuros valientes, coherentes, inspiradores y realistas.

Magro (2019).

La palabra utopía no habla de mundos ideales, sino siguiendo a Tomas Moro quien en 1516 dio nacimiento a esta palabra, utopía encarna la búsqueda de los medios reales y precisos para mejorar la existencia, para proyectar un mundo mejor. Para Carlos Magro Mozo (2019, vicepresidente de la Asociación de Educación Abierta en España la utopía está vinculada a las posturas críticas, al concepto de revolución,

de transformación social, de progreso y de proyecto “El cambio será posible si recuperamos nuestra mirada poética y nuestra capacidad de proyectar utopías” (Magro, 2019, pág. 20).

Una de las consecuencias del desplazamiento que ha venido dándose hoy en la escuela, en relación con las políticas, los enunciados que la identifican, las maneras de organizarse, las prácticas y los discursos por los que ella habla y es hablada, es la progresiva pérdida de importancia de los discursos de la pedagogía. Se ha traducido el lenguaje de la política educativa en el lenguaje de la economía y de la gestión, la escuela se preocupa por las tareas administrativas, por el cumplimiento de metas. Objetivos e indicadores en el contexto de un tipo de discurso cuya procedencia en principio es ajena al lenguaje y las prácticas de la escuela. Lenguajes de empresa: formas organizativas, estructuras de decisión, principios de economía, dirección y productividad.

En una época donde el lenguaje de la empresa se ha convertido en el lenguaje de la educación, donde los docentes deben hacer de la labor educativa una tarea para el cumplimiento de metas, la pedagogía utópica viene a ubicarse en la palabra inconforme, en la postura crítica para abrir horizontes a un mundo diferente (ED-01), (EE-02). La pedagogía utópica crea imágenes para soñar con otras realidades posibles, es una educación que involucra la poética y va más allá de la burocracia.

Es el aspecto más interesante de las experiencias analizadas, pues ellas restituyen al sujeto estudiante la capacidad de soñar con lo imposible, crea nuevos horizontes para pensarse como sujeto en un mundo multidiverso y cambiante. Cuando Denise se presentó a la primera audición para los coros infantiles, no sabía nada del mundo música, y su familia tampoco, hoy a punto de culminar su formación en la Escuela de Bellas Artes, con un cuarteto musical ofreciendo conciertos, y ayudando a niños y a adultos a entrar en el aprendizaje musical, nunca imaginó la repercusión para su vida que iba a tener formar parte de un coro de niños (EE-01).

Las pedagogías utópicas para la maestra Mónica de Incolballet no se conforman con visualizar perspectivas lejanas, por el contrario, permite a los NNA creer que se puede lograr el cambio; primero les enseña a verse como otro diferente no condicionado por determinantes sociales y económicos, en segundo lugar, le permite creer en sí mismo y trabajar

para superar las desigualdades, para tener un lugar en la cultura y posibilitar otros desarrollos en las comunidades.

Y cuando llegamos aquí a este proyecto, desde ahí comenzó a cambiar mi vida, porque yo veo que, si yo no hubiese entrado aquí, si yo no hubiese hecho esas pruebas, si no hubiese conocido el ballet... yo fui haciendo una escuela, pero a la vez una carrera profesional. Yo tengo muchísimo personalmente que agradecerle a este proyecto artístico porque mi vida cambió 100%. Yo digo, ¿qué estaría yo haciendo ahora? Seguro que a una universidad yo no hubiera podido ir, mis padres no hubieran podido pagarme una universidad. Aquí el niño que entra, lo hace por sus capacidades físicas eso es lo único que importa. Entonces, lo bonito de este proyecto artístico, es que aquí no hay clases sociales, Luz Mónica Guerrero, egresada y docente de Incolballet (EE-02).

En el Coro de los mil niños se transforma la mirada sobre un ambiente descuidado no visto como importante dentro del territorio, para dar lugar a una mirada anhelante de otra realidad ambiental reformada a partir del despertar de las conciencias de los niños, de cara a un medio ambiente social, familiar y político que destruye cada día las posibilidades de vida digna en el planeta (ED-02, ED-03). Las pedagogías de las utopías radican su acento en los y las estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje, y cuando los maestros dejan de ser simples transmisores de información y se convierten en agentes de cambio y asumen nuevas responsabilidades en un compromiso social y profesional con la educación. La educación artística así vista renueva la pedagogía, logra los cambios necesarios para empoderar, reconocer, para forjar líderes en las comunidades y proyectos de vida posibles desde el ejercicio de las artes.

En la escuela de música Desepaz se abren los marcos de una sociedad encerrada en la violencia de narcotráfico, y monta a los NNA en aviones para mostrarles un mundo amplio: “Eso es emocionante cada vez que se va a hacer, porque incluso para ellos es la primera vez que montan en un avión, estarse 15 días, un mes fuera de su casa, tener la posibilidad de llegar a otra parte para ellos es enriquecedor, como para uno de verlos en su felicidad” (ED-05). La pedagogía utópica no nace de las políticas públicas, se gesta en la mente y en el espíritu de los docentes que aman y creen que la educación es más que el completar el puzle administrativo, por el contrario, son docentes que desafían la institucionalidad en el convencimiento de que nada está configurado como realidad absoluta en la enseñanza.

Por el contrario, aceptar el reto de trabajar con comunidades atípicas dentro de una escuela de arte, implica asumir otros retos, para los cuales no hay pedagogías ni didácticas prescritas, como lo señala Ruth Yaneth de la Escuela de Bellas Artes en Cali: “Y allí nos hemos metido no solamente a investigar el tema del proceso del aprendizaje, sino las estéticas que van surgiendo de la construcción de expresiones artísticas con personas en situación de discapacidad” (EGC-02). Por la misma razón hay docentes afro en Incolballet impidiendo que el sueño de las estudiantes afrodescendientes se vea truncado, porque una visión colonial sigue imponiendo medidas y estándares para el acceso a la cultura (ED-04, (EE-03).

De igual manera dentro de las pedagogías utópicas los docentes pueden despertar los diálogos adormecidos entre los NNA y el territorio.

“Luego se hizo la marcha de las carretillas, que es una marcha para bajar las piedras. La marcha de las carretillas es la historia de la memoria, en 2010 empezamos a bajar las piedras y las piedras nos comenzaron a contar historias, y nos acordamos de que las piedras tienen alma, que las piedras tienen memoria y los abuelos las llaman las Hycas, cuando las piedras hablan, habla la montaña” (ED-01).

Y es en ese diálogo imposible que se genera la creación de lo simbólico para hacer hablar al territorio, para instaurar la palabra en lo cotidiano, para que los NNA se acerquen a los ancianos, para que descubran que la historia de los barrios no es despreciable. Es más, a partir de los procesos de educación artística propagan el trabajo comunitario en el rescate del bien común.

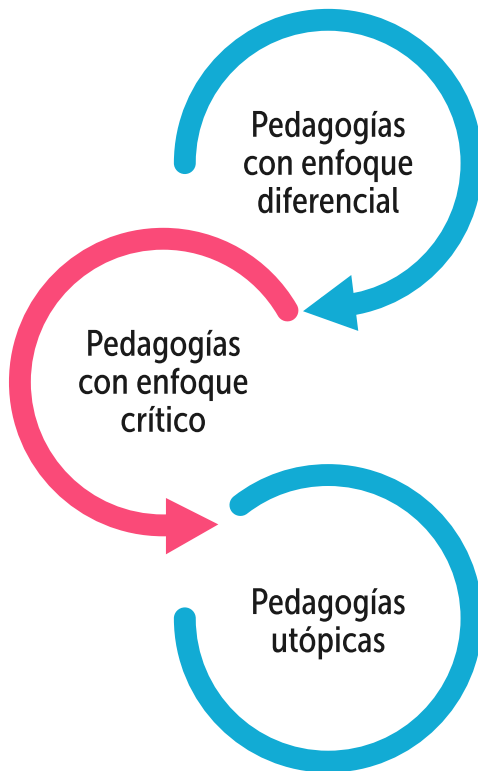
“Pues suena utópico, pero me enseñó a creer en lo imposible, por diversas cosas. Uno eso, que es ejemplo, si tú quieres que el mundo cambie empieza a cambiarlo, no estoy ligado a los discursos tradicionales de, se hace con elecciones o vote por alguien. Si a usted le incomoda que el ecosistema no esté, pues constrúyalo otra vez. Y en ese construir llegan otros” Yhony Díaz Parrado, integrante de Mayaelo (GF-02)”.

Para Bauman (2004) la utopía es lo opuesto a escaparse, a evadirse, a quedarnos en los asuntos gratificantes, en lo inmediato que no nos deja acercarnos a lo complejo, especialmente si trascienden la esfera individual; la evasión asimismo conlleva el desinterés por el esfuerzo y

la cooperación, mantiene el interés por lo individual antes de la mejora compartida. “A la educación en las últimas décadas le ha sobrado evasión y le ha faltado utopía. Nos ha faltado poética y nos ha sobrado burocracia” (Magro, 2019, pág. 19).

La burocracia ha destruido los sueños de una educación diferente, centrada en el estudiante como un fin para alcanzar a una persona mejor a través de la educación. La educación utópica igualmente forma ciudadanos inquisitivos y participativos, ciudadanos molestos con el statu quo, en constante búsqueda de la transformación individual y social. “No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza”: Paulo Freire en pedagogías de la esperanza (Pg. 116).

Lecciones de los enfoques pedagógicos de Educación Artística para el cultivo de la paz



Elaboración propia

Lecciones de las didácticas de Educación Artística en perspectiva de territorio para el cultivo de la paz

La educación artística de las experiencias estudiadas se diferencia de la educación tradicional de corte intelectualista en tanto se basa en la actividad, la libertad, la creación espontánea, además de fomentar culturas ciudadanas para la paz. Por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje se entrelazan adecuadamente mediante recursos de aprendizaje donde se privilegia el cuerpo y la palabra y procesos de información basados en las realidades del territorio. Las diferentes didácticas usadas por los maestros de artes de las experiencias Proyecto Mayaelo del Colegio Arborizadora Alta, la Escuela de Música Desepaz, El Instituto Colombiano de danza Clásica Incolballet, y el Coro de los Mil Niños en la construcción de paz desde la escuela integrada a los territorios se pueden apreciar dos variables de la experiencia enseñanza aprendizaje: la educación artística desde las artes y la educación artística para las artes. Por un lado encontramos que la Escuela de Música Desepaz y el Instituto Colombiano de Ballet Clásico Incolballet usan didácticas propias de cada disciplina pues la formación que ofrecen a los estudiantes es una formación para las artes, es decir, uno de sus objetivos formativos es hacer de la Educación Artística un factor determinante en el proyecto de vida futura de los aprendices; por tal motivo las metodologías buscan la refinación técnica que lleve a la excelencia y a la proyección dentro del mundo de las artes.

Por otra parte, los Proyectos Mayaelo y el Coro de Los Mil Niños, si bien aplican didácticas propias de las artes plásticas y de la formación musical coral, el punto de partida no es la refinación técnica sino el proceso de toma de conciencia y de cuidado ambiental desde la educación Artística. En el primer caso, se forman profesionales del arte en escuelas o institutos dedicados a la formación en arte, mientras en el segundo se refiere a un área entre otras dentro del currículo general. Así, el saber y el hacer didáctico se unen por medio de la enseñanza aprendizaje artístico constituyéndose en experiencia a la vez metodológica y estética.

Educación para las artes

A lo largo de sus trayectorias educativas artísticas los NNA se ponen en contacto con distintos saberes artísticos resignificados como elementos que les ofrecen otras formas de aproximación al conocimiento y otras

maneras de vinculación a las lecturas de la realidad. Las realidades contemporáneas son complejas, más si se miran en el contexto de lo local, para conocerlas y valorarlas se necesitan las nuevas herramientas que está proporcionando la enseñanza de las artes. La educación para las artes tiene que ver con la educación especializada en las cuales la formación artística es el foco del propósito educativo, la intensidad horaria dedicada al aprendizaje de las artes ocupa un amplio margen dentro del plan curricular y las escuelas ofrecen una mayor oferta de las disciplinas artísticas (Muinos, 2011).

Las experiencias Incolballet y la Escuela de Música Desepaz tienen como objetivo principal *educar para las artes*, lograr producciones artísticas que puedan recorrer escenarios de distintas latitudes ya que tanto Incolballet como Desepaz, han llevado los trabajos artísticos a públicos internacionales. Por lo tanto, el arte dentro de estas experiencias tiene un espacio relevante para los NNA, cuenta con recursos necesarios en cuanto a infraestructura, materiales y tiempo de dedicación. Uno de los elementos diferenciales en las dos apuestas mencionadas es que la enseñanza de las artes está planificada considerando los contextos particulares de los estudiantes, lo que ha permitido construir conocimiento significativo a partir del medio ambiente, establecer vínculos con la comunidad local y la comunidad artística nacional e internacional. En este caso las didácticas están orientadas a la *refinación de la técnica*, son didácticas a través de las cuales se desarrollan valores como la disciplina, el trabajo en equipo, y emociones morales como la confianza y la solidaridad, y la madurez para afrontar la preparación profesional a edades tempranas.

“Ella como es tan exigente en su técnica, por su interpretación y lidera un grupo de cuarteto, pudo reconocer lo buena que es a nivel pedagógico, está mezclando las dos cosas, pedagogía y técnica artística” (EGC-02).

Razón por la cual el perfil de los destinatarios debe cumplir con ciertas condiciones. Aun así, cada propuesta rescata las características particulares de las culturas juveniles e infantiles, resignificando el lugar de la escuela y el campo del conocimiento, y, de paso el arte se renueva en la historia personal y colectiva de los estudiantes, pues no es una experiencia aislada por el contrario se hace experiencia de vida.

EN esta misma senda, el desarrollo del ser tiene puesto el acento en el hacer artístico desde una mirada ética para el trabajo en equipo “Que

la orquesta suene bien, que cuando la gente la oiga de alguna forma reconozca el nivel musical que puede mostrar el grupo. - La orquesta suena bien, suena interesante, suena bonito, se ve como atractivo”. (ED-07). Cuando las transformaciones se dan a partir de promover la producción artística, estas transformaciones también están volcadas hacia la persona, se incrementa la auto estima, el auto reconocimiento, el despertar del talento creativo y la capacidad expresiva.

El enfoque ético viene dado también por la capacidad que desarrollan los estudiantes al trabajar en equipo de una manera solidaria y respetuosa para lograr un beneficio comunitario: “Yo puedo ser una buena bailarina sola, pero eso no es todo, yo tengo que bailar en un grupo, yo tengo que bailar con un compañero. Entonces aquí hay una cercanía total de abrazos, de ayudar al otro” (EE-02). Entonces desde la educación artística se está preparando a los futuros ciudadanos con capacidades para la creación y la solución colectivas de problemas y conflictos. En estas apuestas por acercar a los estudiantes se zonas marginales de las ciudades, aportan elementos importantes para el desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones, pero especialmente en la dimensión ética, y más precisamente desde el cuidado del otro.

Educación desde las artes o por las artes

En la modalidad de educación desde o por las artes ubicamos a las experiencias: Mayaelo y el Coro de los Mil niños, esta modalidad incluye conocimientos artísticos, pero va más allá, pues usa las artes como un medio para despertar conciencias, para fomentar el pensamiento crítico, para expresar sentimientos y emociones, y aunque las herramientas artísticas están presentes, no son el factor determinante del proyecto, esto no quiere decir que no se pueda producir obra, pero no es la producción artística el objetivo principal del proceso. En este sentido podemos estar hablando de unas didácticas para la enseñanza de las artes focalizada en el desarrollo del ser humano.

En el Caso de Mayaelo, las didácticas en EA logran involucrar a sus participantes en procesos de creación artística plástica partiendo de mirar el territorio y las relaciones que le subyacen; esto es, primero ver, descubrir, ampliar el campo de visión y a partir de los hallazgos, de los diálogos, de las puestas en común, generar acciones estéticas para la comunidad.

“Nos sentábamos, hablábamos de unas pedagogías, hablábamos del ser, y desde ahí nace, bueno ¿Yo qué quiero denunciar de la montaña? Digamos los que vivían más cerca de la montaña ¿qué querían denunciar? Entonces se paraban desde ahí. Ah la retroexcavadora, la explotación minera. Todo era un performance, pero creado desde la gente, que es particular a aprendernos un guion, o aprendernos unas líneas. Fue que la gente lo sintió” (GF-02”.

A este respecto la primera mirada y acción dialógica se establece con los compañeros, en un acto de reconocimiento, de ponerse ante el otro sin prevenciones. En un segundo momento, este reconocimiento se traslada hacia el territorio: acciones como caminar la montaña, escuchar a las piedras, tomar fotografías y dialogar con los habitantes están enfocadas a ampliar la mirada sobre el barrio, su cultura, la memoria. Entonces el contexto es el que brinda las posibilidades dialógicas, estéticas y creativas, encausadas en el descubrimiento del ser, para hacer de este un sujeto capaz de gestionar cambios en el contexto, además son didácticas artísticas con un alto contenido ético y político (ED-01), (GF-02).

En el caso del Coro de los Mil Niños, lo más importante es que los niños reconozcan el medio, esto es, la escuela, el barrio, su casa, los ríos de la ciudad, la geografía de la ciudad, los problemas ambientales y el cuidado de la madre tierra. El arte es la didáctica, es un medio para provocar diálogos, risas, impulsar el cuidado, el cual parte del cuidado a la familia, la escuela, la ciudad y el planeta.

Todos estos matices también están relacionados con las pedagogías lúdicas, pues a través de ella los NNA logran mantener el interés en ejercicios disciplinares exigentes “Si me encanta porque cuando uno viene acá, uno no solamente viene a aprender teoría y eso, sino que uno puede aprender de maneras diferentes a las que les enseñan en el colegio, y eso hace que se vuelva más divertido el aprendizaje y que uno tenga mayor conocimiento de las cosas” (GF-02). De igual manera, a través de la disciplina artística los NNA adquieren capacidades para interactuar con el otro, ya sea a partir de la obra o de la gestión cultural. Las dos modalidades de EA señaladas anteriormente: educación para las artes y educación desde las artes, agencian desde sus distintos haceres la apreciación y la promoción de las culturas, el reconocimiento de la diversidad lo cual implica el ser ético a través de los valores éticos que buscan el bien común y llevan a las convivencias pacíficas más no pasivas. En conclusión, las didácticas de la EA para la paz son didácticas

transformadoras del ser, y por su hacer en el territorio, son igualmente transformadoras en las comunidades.

Algo que ha llamado la atención es ¿cómo se logra integrar en un mismo proyecto tantos aportes tan significativos? A veces pensamos que la innovación tiene que ver con tecnología, con tener demasiados diplomas, lo que por cierto no asegura los conocimientos. A mi modo de ver, hay algo que puedo definir como las pedagogías de la vida cotidiana. Es ver lo complejo en cosas tan sencillas como la contemplación de una piedra o de una montaña, donde lo significativo no es el conocimiento y la composición química de la piedra, para ello no se requiere salir del aula, pero aprender a contemplar la piedra y desentrañar un sentido a partir de la contemplación está desarrollando múltiples modos de ver y comprender.

“La montaña me enseñó a escuchar. Poder escuchar la montaña, uno tiene que aprender a escucharla, no tengo palabras para describirlo lo que uno siente o lo que uno escucha en la montaña. Si es algo muy bonito escuchar la montaña y así uno aprende a escuchar a las personas” (GF-02).

Para la maestra Julia del Coro de los Mil Niños la innovación está en enseñar a pensar diferente y respetarlo, por inverosímil que pueda parecer “Yo les digo a ellos, qué aburrido que todos pensáramos igual, que pereza porque no tendríamos ni de qué hablar y ellos no paran de hablar. Cuando nosotros afinamos siempre yo les doy la palabra, antes de yo contarles algo les digo, cuéntenme ustedes que saben y yo les digo lo que no saben” (ED-02).

El innovar también se gestiona a través de usar las herramientas propias de la enseñanza artística para desarrollar capacidades para la vida cotidianas, “También les hablamos de que tienen que ser líderes, y bueno eso se hace, tenemos el concertino, que el concertino es el músico principal de cada agrupación, que, pues esos chicos son líderes, que se paran delante de todos, que hablan, que presentan, no tienen pena a nada” (ED-05).

En cualquier caso, la educación artística da cuenta de la complejidad, la diversidad y la variedad presente en la escuela, por lo que una enseñanza artística requiere de profesionales especializados en las disciplinas artísticas, pero que además sean conscientes de la cultura

compleja de los contextos en los que viven, creces, se educan los NNA, quienes tienen a su vez preguntas diferentes a las de los educadores. Desde este punto de vista las artes son una alternativa para la formación de las nuevas generaciones demandantes de múltiples alfabetizaciones no solo las cognitivas, también las prácticas, interactivas, sociales, éticas, estéticas, corporales y afectivas.

Lecciones de la Educación Artística para la reparación del tejido social

Tres tanques Paraíso, Sierra Morena, Villa de los Alpes, Tunjuelito les regala a 5 localidades de Bogotá agua, a cambio, en nuestra localidad recibe 7000 toneladas de basura al día, una localidad donde se construye el día a día del desplazamiento armado del país.

Nuestras montañas después de ser saqueadas, las rellenan de escombros. Los hallazgos en el territorio, una historia por los hologramas muiscas, que remiten a una historia que nos pertenecen, pero nos la han contado mal contada

La realidad constante de la periferia

Composición musical de Espiral Ensemble. Grupo Mayaelo. 2018.

En tercer lugar, los aprendizajes desde la Educación Artística aportan elementos integradores entre la escuela y el territorio, estos elementos se tejen a partir de las relaciones establecidas entre las instituciones educativas, las familias y las comunidades; desde ahí se contribuye con el rescate de las culturas bajo una mirada interdisciplinaria. La transformación de las comunidades no es un producto simple del hacer de la EA, por el contrario, el elemento transformador viene dado por las relaciones que establecen entre las prácticas de la EA con las comunidades y se configuran como elementos integradores del territorio. Estos elementos integradores partes de las capacidades que desarrolla la educación artística en estas experiencias para fortalecer otras alfabetizaciones, otras maneras de expresar y comunicar en primer lugar desde la experiencia individual y luego colectiva. De esta manera emergen oportunidades para establecer nuevos vínculos consigo mismos y con los otros, con el colectivo comunitario y con la sociedad



en general, en tanto aprendices activos, perceptores y hacedores de su propia historia, como diría Giroux (2012), a tener derecho a ser protagonistas de su propia vida, promotores de la vida pacífica y democrática, y artífices del reconocimiento del otro y de sus derechos.

Tejiendo raíces entre la escuela y la familia

El primer componente integrador producto de la enseñanza de las artes con un enfoque de territorios deviene de la relación escuela familia, las conexiones en este nivel tienen varios matices, van desde el involucramiento de los miembros de la familia en los procesos artísticos de sus hijos, desdibujando los límites entre pobreza y acceso a la cultura y a la educación de alta calidad, lo que fortifica los lazos al interior de las familias.

O, cuando se involucran dentro de procesos de otra índole como los administrativos, de esta manera los padres también desarrollan capacidades en la participación, el trabajo en equipo y la solidaridad por una causa común. De esta manera la educación artística irrumpe en el espacio íntimo para habilitar la construcción de ciudadanía, transformar la vida cotidiana y fomentar las prácticas políticas de bienestar comunitario generando aperturas de espacios cerrados dentro de los límites de la violencia. La relación escuela familia sale favorecida pues se están creando nuevos vehículos para reforzar y ampliar la participación y la pertenencia de las familias a la escuela,

complementando de esta manera la acción educadora plateadas en las Metas Educativas de la OEI para 2021 (2010).

“Si, se ha empezado a notar. Es un trabajo que se demora, que no es de ya, que se va trabajando, por eso te digo que tenemos un comité de padres que es fuerte, son unos 10 o 12 papitos que se unen, entonces nos hacen donaciones” (EGC-01).

Por otra parte, lo que sucede en un proyecto de educación artística también suele tener impacto en otros integrantes de la familia que quieren seguir los mismos pasos para acceder a los bienes culturales, sociales y económicos por la vía de la formación artística. Visualizar al estudiante dentro del entorno familiar es crucial en tanto la familia es el apoyo o el obstáculo fundamental, por ello el reconocimiento positivo y la potenciación de las capacidades de los integrantes puede representar una oportunidad de inclusión social extensa.

Tejiendo raíces entre la escuela y el territorio

Uno de los mayores impactos es la integración entre los procesos de EA y las comunidades, no solo por la vía de los padres, sino de comunidades artísticas, y de otros actores del territorio que se van acercando por distintas vías a los proyectos, de esta manera la relación entre escuela y comunidad se articula por medio de los fundamentos de la educación artística, viabiliza estrategias comunicativas desde el despertar de la sensibilidad social y potencia el recurso humano presente en el territorio en beneficio de toda la comunidad educativa, lo que involucra el contexto cercano de la escuela.

“Y por coincidencia llamó un amigo, y me dijo que quería hacerme una entrevista. Subió con un amigo Huitoto, el abuelo se sienta y dice – estoy en un lugar sagrado” (ED-05). Este diálogo inicial entre dos artistas amigos y un habitante indígena en el territorio dio frutos inesperados, uno de ellos el despertar de las conciencias sobre las etnias presentes en Arborizadora Alta, otro tuvo especial implicación en Mayaelo pues se convirtió en el principio rector de todo el proceso, el respeto a la palabra, lo que le reconoce desde una vez y por siempre la dignidad a cualquier participante (ED-01).

La conexión escuela territorio puede ser tan estrecha que las fronteras entre uno y otro se hacen invisibles, y un juego colectivo público como es una comparsa puede convertirse en un performance cultural para

denunciar ante la sociedad bogotana las territorialidades de la minería y resistir de manera pacífica a la explotación ilegal de las tierras que afectan a los habitantes del barrio.

“Todo el barrio se metió porque estábamos hablando de la minería, estaban los abuelos, los papás, todo el mundo se metió a ver las carrozas, hicimos como una especie de brazo mecánico, ese sentido de la pala que arranca tierra, y hay un niño que hacía malabares, otro arrastraba, ese fue el concepto” (GF-02).

A partir de la participación y el diálogo se han creado sinergias entre los territorios y los proyectos de educación artística. Lo que ha demostrado la experiencia en Mayaelo es el trabajo que se extiende desde la escuela a la comunidad genera cooperación en red, apoyo solidario y la oportunidad de encontrar nuevas maneras de relacionarse en el vecindario. De tal suerte que la creación colectiva responde a la necesidad hacer parte activa del territorio y de los ámbitos en los cuales se desarrolla la vida. La participación es un instrumento de desarrollo, empoderamiento y equidad social y permite avanzar en el camino hacia la convivencia, la ciudadanía y la inclusión basada en la interacción entre las personas que ocupan, habitan y dan sentido a un territorio (García, 2004). En Desepaz, dada la vulnerabilidad del territorio, es un objetivo desde sus directivos proteger y dar seguridad a los niños que recorren la comuna para llegar a la Escuela de Música.

“Y también que se conozcan entre los vecinos y fortalecer los lazos de amistad en la comuna” (ED-05), esto se vivencia en los impactos que tienen los proyectos para las personas de las comunidades “Gustan mucho claro, la gente queda muy satisfecha, para ellos es un orgullo que en este sector haya una escuela de música como esta, esta escuela tiene mucho impacto inclusive a nivel internacional, y ha causado mucho impacto, por lo que se ha hecho frente a la comunidad también” (ED-06).

Lo interesante de estos procesos es que en la participación creativa convergen otros tipos de participación social, como la comunitaria, ciudadana y política. Para Carnacea (2012) la participación debe ser entendida como un concepto dinámico, participar es estar presente en, ser parte de, ser tomado en cuenta por y para, involucrarse, intervenir en, es incidir, influir, responsabilizarse. Por lo mismo, cuando las comunidades encuentran respaldo institucional, cuando la educación artística transforma la mirada sobre el territorio y lo hacen partícipe de la experiencia estética, se logra el empoderamiento se sus

habitantes produciendo impactos políticos, culturales y sociales desde el trabajo pedagógico al territorio, lo que a su vez redundaba en sinergias participativas.

La integración escuela territorio nace de una apertura constante hacia lo otro, se logra en el caminar, el dialogar, el escuchar las realidades del territorio, las historias de la montaña, el viento y los farallones, en el hacer del ama de casa una integrante de la comparsa “A mí me parece que se ha trabajado muchísimo la escucha, el escuchar al compañero, en el aceptar que hay otras ideas diferentes a las mías que también son válidas, que es muy difícil en esta comunidad, eso para la materia de competencias ciudadanas” como señala Angélica docente de Incolballet. Se trata de movilizar a la comunidad en torno a una preocupación o problemática común y para ello es necesario primero conmoverse y luego organizarse, generándose así sentido de comunidad a través de la suma de creatividades individuales.

Tejiendo raíces entre la escuela y la cultura

Los vínculos de la escuela y el territorio se ven reforzados por el rescate de las memorias, de esta manera se convierten en sostén de la identidad, en plataforma para la valoración de lo local. Esto permite acercar a los estudiantes al conocimiento de otras formas de pensamiento sobre el territorio, las culturas y las personas, superando así las miradas simplistas hacia lo desconocidos, estableciendo diálogos interculturales éticos, en tanto como recuerda Nussbaum (2005), las verdaderas culturas son plurales y no únicas; argumentan, resisten y contestan a las imposiciones univocistas en tanto les caracteriza por tener distintos campos de pensamiento y de actividad, además de tener un presente y un pasado (pg., 167).

“Llegaron los abuelos, bautizaron el espacio, hicimos un día una ceremonia, hablando, prendimos fuego, y se hizo un ritual de lo más puro posible, fueron los abuelos, los últimos descendientes de una comunidad en Ciudad Bolívar (guambianos), eran los últimos que tenían la lengua nativa, eran dos abuelitos que cantaban canciones en su lengua, y se prendió el fuego y quedó el espacio “curado” (ED-05).

El poder del rescate de la memoria viene dado por el valor asignado a la palabra, y lo poderoso de estas formas de hacer en el territorio es que los NNA adquieren un compromiso ético de no dejar las cosas tal

como están, sino que el hacer artístico sirve de canal para que los relatos fluyan a muchos lugares y de esta manera restituir la dignidad de los habitantes del territorio. El volver la mirada hacia las historias locales restablece lazos de identidad, conlleva el reconocimiento de lo diverso y la conciencia del cuidado solidario por esas culturas.

“Pero digamos que yo no salía al polideportivo, por ejemplo, que queda aquí no más, y no habitaba el Puente del Indio, ni mucho menos la montaña que queda a pocos pasos, cuando yo conozco el proceso es que empiezo a conocer todas esas cosas que hay en el territorio, Murillo (GF-02).

Reconocer otras culturas es reconocer la diversidad en el territorio, desconocer las culturas foránea lleva a la exclusión y a la estigmatización, la misma que llevo a Murillo, estudiante de Mayaelo a ser un estudiante reservado y aislado cuando llegó al colegio Arborizadora Alta, pues era una minoría del Chocó, era una minoría racial, una minoría de la cual no se sabía nada en el colegio.

En virtud de ello, las prácticas artísticas desde la pedagogía vinculan la escuela y la comunidad en su praxis, en la relación con los otros. Este aspecto una función doble: por un lado, tiene un papel constitutivo o formador de la identidad y, por otro lado, esta identidad se expresa o revela en la relación con los otros (Nussbaum, 2005)

Lo mejor del rescate de las culturas es que sirve para conservar los lazos identitarios, pero también para despertar las indagaciones por el otro y lo otro diferente, y nuestra responsabilidad con los derechos de los otros especialmente en los atinentes al derecho de vivir una vida digna de ser vivida. Se construye paz cuando las otras vidas nos importan, cuando podemos despertar la curiosidad para generar una conversación cultural en medio del respeto a la individualidad, pero sin olvidar la del otro.

Marcela integrante de Mayaelo, recuerda que antes de estar en el proyecto, nada de lo que era el barrio le llamaba la atención, pero el tocar puertas y hablar conocer de voz de las personas la historia de las casas que habitaban, fue la manera de abrir su mirada a un complejo mundo simbólico de las personas, pero de igual manera, fue la oportunidad para entender el lugar de la migración, de la pobreza, de las vulnerabilidades, a la par de la alegría y la esperanza que surge con una taza de café y unos chicos preguntando por historias que a nadie importan, pero que deberían.

En Mayaelo la memoria de sus habitantes ha sido el punto de partida para crear numerosas obras como la exposición de fotografías gigantes sobre el territorio, o la comparsa sobre la minería. No se rescata la cultura para recrear desde lo estético la realidad, se revive la memoria para mostrarle a los demás habitantes del barrio que hay luchas que se han dado para mejorar la habitabilidad del territorio, pero también para recordar que hay luchas que deben emprender las nuevas generaciones, especialmente la lucha contra el olvido.

Las realidades complejas requieren lo que Morin (2000) llama la reforma del pensamiento, por cuanto la existencia de esas realidades complejas, son múltiples y demandan formas de pensamiento capaces de religar, articular, interactuar en múltiples contextos. A este respecto la educación artística en estos proyectos educativos puede modificar los modos de conocer, vivir y participar de las personas e influir en el espacio escolar en tanto se mueve en la frontera donde se articulan y se interceptan las culturas y los lenguajes.

Finalmente, termino este apartado retomando algunas palabras del maestro Hardinsson sobre el potente valor del rescate de las culturas “La cultura lo hablamos en este caso en la música, pero la cultura en general es conciliadora, es integradora, resalta los valores de las expresiones culturales del ser humano, y nos hace que toquemos juntos, que cantemos juntos” (ED-05). Y agrego, que vivamos en paz juntos, aunque diferente, conservando la vida buena a través de nuevos aprendizajes, la libre elección y el diálogo, el lenguaje, los lenguajes artísticos, los cuales son vehículos de expresión, comunicación y medios de racionalización independientemente de si su sustancia es oral o gráfica, más allá de que sus unidades sean palabras o cualquier otro tipo de signos. Precisamente una sociedad de la información exige una nueva alfabetización basada en los nuevos medios y en los nuevos lenguajes. La escritura y la lectura no sólo conservan, sino que también acrecientan su importancia en la actualidad. Pero, en paralelo, crece la urgencia de reconocer el fenómeno de la comunicación y la expresión en su realidad integral.

Lecciones de los pedagogos de Educación artística como labriegos de la paz

En primer lugar, el docente es un labrador constante que se caracteriza por sus valores humanos y morales, en especial aquellos valores que los

convierten en agentes activos dentro de las escuelas, que se mueven por los territorios y hacen parte de sus comunidades. Los valores que más se destacaron fueron en primer lugar la sensibilidad, no solo la sensibilidad estética sino una profunda capacidad sensible para entender los avatares del territorio, de sus habitantes y hacerlos compatibles con la educación artística en aras de forjar los caminos para que los NNA puedan alcanzar proyectos de vida dignos de ser vividos.

Guía- mentor sensible al ser humano, al territorio y a la cultura

En el maestro/maestra como guía y mentor hay un compromiso social y general con las artes y la educación artística que es superior al modo en que ese compromiso está reflejando su importancia en el currículo escolar. Los currículos se flexibilizan a las necesidades de los estudiantes, no son los NNA los que se adaptan a los currículos prescritos, por lo tanto, son docentes aportando a la paz en tanto alcanzan sentidos reivindicativos de las injusticias, pues si bien la docente no soluciona el asunto de la invidencia de su estudiante, si le está aportando herramientas para hacer su vida digna en medio de su condición.

Ser guía y mentor cuenta con la capacidad para entender el espacio multicultural y apoyar el develamiento de las sociedades pluralistas, y de esta forma mitigar las exclusiones y las estigmatizaciones por condiciones de raza, género, necesidades educativas especiales u otra. En esa necesidad de hacer del aula un universo pluriverso existe la necesidad de fomentar las pedagogías críticas, esto es aquellas que educan para la gestión y la acción social.

Nussbaum, nos recuerda que la vida buena es vulnerable y puede extinguirse ante las circunstancias externas desfavorables, pues la ausencia de condiciones aptas para el buen vivir puede perjudicar la vida digna de los NNA. Acercar el arte a las comunidades por medio de la educación artística fomenta redes de amistad, de reconocimiento y afectos necesarios para la reparación del tejido social.

Las acciones artísticas bien orientadas pueden lograr cosas no imaginadas, por lo que la expresión encuentra su perfectibilidad en la actividad con los otros, y sitúa a los estudiantes como personas dentro del mundo, haciéndolos sujetos conscientes de su lugar en la historia.

De ahí que las pedagogías críticas se caractericen no por el discurso, sino por llevar el pensamiento derivado del diálogo a la praxis, en el acercamiento a la imaginación narrativa de la que nos habla Nussbaum (2005), la cual no carece de sentido crítico pues siempre se va al encuentro del otro con nuestro propio ser y nuestros juicios auestas, este primer paso de entender el mundo desde el punto de vista del otro es esencial en cualquier juicio responsable, puesto que no sabremos lo que estamos juzgando hasta no ver el significado de un discurso mientras no conozcamos la importancia de lo que expresa en el contexto de la historia y el mundo social de esa persona. Significa aprender a ser un ser humano capaz de amar y de imaginar. (Nussbaum M. , 2005, pág. 30).

IX. Sugerencias a políticas públicas derivadas de las experiencias de Educación Artística para la paz

“Si queremos distinguir, como es usual entre los tres sectores político, económico y social, la educación sería competencia en principio del sector social, como lo es el voluntariado. Sin embargo, las cuestiones de la educación son también tarea del sector político, incluso desde el punto de vista organizativo y administrativo, y también del económico. Los tres sectores influyen en la educación de forma decisiva, a los tres les debería importar que la educación sea buena”

(Cortina A. , 2017, pág. 24).

Del análisis de las cuatro experiencias en educación artística para la paz y se han extraído varias orientaciones, entendidas éstas como recomendaciones a políticas públicas sobre qué hacer para que la educación artística pueda convertirse en un elemento fundamental en la creación de culturas de paz, y qué evitar para que desde la práctica no se malogren los esfuerzos de los docentes que están interesados en trabajar con las comunidades y los territorios en la búsqueda de convivencias pacíficas en las escuelas y fuera de ellas. Esta sección de capítulo da respuesta al último objetivo específico de investigación: Sugerencias a política Pública, y fue derivado del trabajo de campo.

El objetivo de este apartado es responder a la pregunta ¿cuáles deben ser las transformaciones que debe tener la educación artística escolar en el sector público en Colombia para que pueda aportar a la construcción de culturas de paz en los territorios?

Cabe recordar acá que el concepto de paz que abordamos se vincula estrechamente con la paz imperfecta, encaminada a la reivindicación de

derechos y libertades democráticas y ciudadanas, donde las resistencias se dan por la vía de los métodos no violentos. Igualmente, recordamos que la educación artística para la paz está orientada hacia el cultivo de los nuevos sujetos ciudadanos en formación se relaciones con el aporte a los valores y emociones morales, específicamente con la solidaridad, la cooperación, la reciprocidad, la corresponsabilidad, busca siempre la solución pacífica de los conflictos, la justicia social y la equidad, en este sentido la educación para la paz es un proceso que no se agota en la escuela, por el contrario, deberá mantenerse a lo largo de la vida.

Sugerencias a la educación para la paz en perspectiva de territorio

En el año 2013, nace la Ley 1620 de 2013 *Sistema Nacional de Convivencia Escolar para la formación y el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención de la violencia escolar* se rige por unos principios enfocados a transversalizar el sistema de convivencia escolar en el marco de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Estos principios son: 1. La Participación para la coordinación y armonización de acciones que permitan el funcionamiento del sistema, garantizando el derecho a la participación de los NNA en el desarrollo de estrategias que se adelanten en el marco del Sistema. 2. Corresponsabilidad entre las familias, los establecimientos educativos, la sociedad y el Estado para la formación ciudadana, la promoción de la convivencia escolar, la educación para el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos de los NNA en sus ámbitos de acción. 3. Autonomía de los individuos, las entidades territoriales e instituciones educativas en concordancia con la Constitución Política y dentro de los límites de las leyes, normas y disposiciones que fija la ley para la puesta en marcha de las acciones y estrategias propuestas dentro del Sistema. 4. La concepción integral de la persona y la vida humana en ambientes pacíficos y democráticos para los NNA se fundamenta en el reconocimiento, el respeto y la valoración de la dignidad propia y ajena, sin discriminación por género, orientación o identidad sexual, etnia o condición física, social o cultural. 5. La filosofía del Sistema es integral y está orientada a fomentar una educación para la autorregulación individual, la sanción social y el respeto a la Constitución y a la ley (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

En cuanto a la implementación de políticas públicas en educación para la paz se sugiere:

1. En primer lugar, entender que la consecución de la paz requiere un cambio cultural en toda la sociedad en cuanto a la percepción que se tiene de la paz. La consecución de la paz debe hacer parte realidad global y no fragmentada.

En este sentido la paz imperfecta se acerca mucho más a este objetivo pues permite allanar los caminos para tramitar los conflictos y superar el camino de la violencia en este trámite. Es imperfecta la paz porque es humana, es decir tiene un alto contenido de expresión emocional, simbólica y racional que se expresan en la cultura a la que cada uno pertenece. Por otra parte, la paz imperfecta permite entender que el cultivo de la paz empezar a entender que la paz empieza por las pequeñas cosas, en el día a día, en las relaciones más cercanas y estrechas, por eso hablamos de un proceso inacabado, y para que se vaya transformado en cultura se ha de aprender a trabajar con los procesos inacabados, pequeños y ligados a la incertidumbre y a la complejidad. Aprender a convivir dentro del marco de la cultura de paz es aprender a vivir la libertad, pero siendo conscientes de la dependencia que cada uno tiene de los otros y de lo otro, solo así podremos entender que la cultura de paz debe hacer parte de las realidades macro y no solo de las pequeñas comunidades, pero es a partir de sembrar uno a uno como se va sumando la transformación social y cultural que requiere la paz. Cultivar la paz implica también reflexión permanente y construcción colectiva, de tal manera que en esa democracia social que se establece a partir del respeto por la palabra del otro se posibilita una mejor promoción de las ideas de paz, de los valores, emociones y sentimientos, actitudes y conductas favorecedoras de la cultura de paz. De esta manera, al ir transformando la violencia cultural en paz cultural, se irán acercando los caminos para la transformación de la violencia directa en paz directa y de la violencia estructural en paz estructural.

2. Incluir a las miradas, ideologías y creencias de los otros actores no gubernamentales en la formulación, implementación y evaluación de la política pública

La secuencia de la política pública debe incluir a otros actores fuera de la esfera del gobierno para poder prever la manera en que esta puede ser

recibida por los docentes, estudiantes y la comunidad en general, por ello el tema de la paz debe posicionarse en la sociedad como necesario. Claramente cuando en el plebiscito por la paz gana el NO, se está mostrando que el tema de la paz no es bien recibido por la sociedad en general, independientemente de la causalidad ante esta negativa. Para Sabatier (1999), la unidad de análisis de la política no debe reducirse a la estructura gubernamental, pues existen lo que llama los “subsistemas de política” los cuales están compuestos por una gran variedad de actores públicos y privados. En el caso de la educación pública tenemos las comunidades de maestros organizados en redes por disciplinas, comités sindicales, instituciones universitarias comprometidas con la investigación para la paz, y las comunidades de aprendizaje no formal. Dejar por fuera a los actores que debían agenciar la política llevó a que esta fuera apropiada de cualquier manera por las instituciones educativas de educación básica y media, que vieron en la cátedra para la paz una imposición retórica y utilitarista para la coyuntura más que la oportunidad para generar cambios estructurales, sociales y culturales para la construcción de una paz estable y duradera. Para Aguilar (2017) la política pública dentro de un régimen democrático se presenta ante el público ciudadano (con opositores y aliados, conocedores y desinformados) a partir de la razón dialógica, interlocución, y debate entre la autoridad que gobierna y el público ciudadano. La comunicación entre gobierno, ministerio, secretarías de educación debe involucrar a los docentes, a los NNA y a las comunidades no solo después de decretada la política sino antes de la toma de decisiones y a lo largo del proceso de implementación y evaluación.

3. Considerar el tema de la educación para la paz en los distintos niveles: micro, meso y macro

Si bien la Cátedra de la paz busca una mayor incidencia en el sistema educativo, no se puede dejar de lado que los problemas de convivencia en los centros escolares están estrechamente relacionados con los conflictos que se viven en las familias, en los barrios y en la sociedad en general los cuales afectan la convivencia entre pares. Educar para la paz no es un asunto exclusivo de la escuela si bien esta tiene un papel fundamental, por eso es importante no solo conocer la historia de la violencia en Colombia, es necesario conocer las historias de violencia en los barrios, en las comunidades y en las familias. En este sentido se requiere trabajar mancomunadamente entre la escuela, el territorio

local, las instituciones sociales para la prevención y la mitigación de la violencia y la familia. Una educación en perspectiva de territorio permite ahondar en otras problemáticas que a veces no es fácil identificar al interior de la escuela pero que indiscutiblemente se encuentran ligadas a la generación del conflicto escolar, la deserción y el bajo rendimiento académico. Problemas como la contaminación ambiental y las fronteras invisibles llevan al desplazamiento ambiental y violento de las familias afectando principalmente los derechos de los NNA.

4. Reconocer la necesaria implicancia del contexto como elemento fundamental en la superación del problema histórico de la violencia, así como en la promoción de culturas de paz

Para que la política se haga sostenible en el tiempo, como se pretende que lo sea la educación para la paz, se requiere además de la participación de los otros actores como los líderes comunitarios, los líderes sociales, los maestros, las comunidades juveniles y las organizaciones no gubernamentales. De igual manera debe conocerse la realidad de los contextos de aplicación de la política, así como las condiciones previas de los territorios, lo que permite contribuir a la viabilidad desde una confluencia entre la gestión gubernamental y la no gubernamental; igualmente importante es reconocer las fuerzas opositoras y de resistencia.

En este sentido las condiciones del contexto son determinantes para impulsar las políticas, si bien las directrices son generales y bien pueden emanar del ministerio de educación y de las secretarías, también es vital contar con los agentes del territorio que las dinamizarán, para establecer las herramientas técnicas, conceptuales e incluso sociales y volitivas que implicarán poner en marcha la estrategia política. En el caso de las experiencias de educación artística para la paz las condiciones no siempre han sido propicias para adelantar los proyectos, en algunos casos se ha perdido estudiantes, han desertado docentes, o los proyectos han tenido que dejar de operar en algún sector por amenazas a la seguridad para los docentes y los estudiantes.

Por otra parte, la mirada en profundidad a los contextos a la hora de implementar políticas públicas en educación para la paz, harán la diferencia como políticas sociales en tanto estas logren cohesión social en la lucha contra la pobreza y la desigualdad. El Término cohesión

social para Chiodi (2013) se acerca más a la utopía en tanto no se logrará una condición cabal de cohesión social, pero se puede tender hacia ella, avanzar hacia una mejora de la cohesión social. Para el autor el término se refiere a una situación integral en la que los ciudadanos comparten el sentido de pertenencia e inclusión, participan activamente en temas de interés público, reconocen y aceptan las diferencias y buscan el acceso equilibrado a bienes y servicios, así como a la distribución de bienes y riqueza. Así mismo, para hacer efectiva la cohesión social se requiere orientar los comportamientos de los ciudadanos hacia la justicia, el respeto y la restauración de derechos vulnerados especialmente a aquellas personas que históricamente han sido vulneradas en su dignidad por género, clase, raza, etnia u opción religiosa. Para lograrlo, las instituciones del Estado no solo las de educación deben gozar de confianza y legitimidad, pues de ello depende la estabilidad en los comportamientos sociales capaces de proteger la justicia y la solidaridad entre los actores de una comunidad. En este sentido al formular la política pública en educación para la paz, no logra nada si a la vez no se trabaja en la transformación total de la sociedad, en la transformación de valores y costumbres que mantienen la violencia cultural y legitiman la violencia estructural y directa. Esto implica trabajo intersectorial y una educación para la paz donde cada sector pueda reconocer los aportes que ha hecho al mantenimiento de las desigualdades en el cual moran las raíces de la violencia.

5. Destinar los recursos necesarios a la educación y a la cultura

La política pública especialmente en educación no contempla la realidad del magisterio colombiano, para que las políticas lleguen a feliz término se deben dedicar los recursos financieros públicos necesarios para realizar cambios para mitigar la resistencia institucional y de otros actores. Una de las mayores falencias cuando se promulgan cambios en las políticas educativas es la falta de recursos para la formación y capacitación de maestros, así como la escasez de recursos para la cooperación interinstitucional o interdisciplinar. La cooperación interinstitucional fomenta buenas prácticas educativas como ha sucedido entre la Secretaría de Educación en Cali y el Ministerio de Cultura para apoyar al Instituto Colombiano de danza clásica Incolballet y la Escuela de Música Desepaz, las cuales a través de la cooperación han logrado buenas prácticas educativas y han generado impactos significativos para la población más vulnerable: los NNA,

las familias, los territorios, y la comunidad de enseñanza aprendizaje artístico en niveles educativos básico y medio. Por otra parte, la falta de recursos y de apoyo institucional ha llevado al proyecto Mayaelo a ver menguadas las oportunidades de llegar a más NNA e incluso a estar en riesgo de abandonar el proyecto; y al Coro de los Mil Niños a disminuir su alcance en cobertura para hacer llegar la educación artística en la escuela básica primaria. Cabe señalar aquí que, si bien la educación artística es un área fundamental contemplada dentro de la Ley 115 de 1994 Ley General de Educación, esta no está llegando a la escuela básica ni a primera infancia en tanto está condicionada a decisiones presupuestales de los entes territoriales, desconociendo los imprescindibles aportes de la educación artística para los NNA de todo el territorio nacional.

6. La estrategia política debe partir de la reflexión crítica y propositiva

Como se mencionó anteriormente la política pública con enfoque educativo y social en todas sus fases urgen de la participación de otros actores diferentes a los gubernamentales en tanto serán claves en el agenciamiento de esta. En este sentido se debe promover los diálogos participativos para expresar motivos y planteamientos nuevos para influir sobre determinadas normas o acciones públicas. Fue de esta manera que en Incolballet se establecieron nuevas modalidades de bachillerato artístico que permitieran a la comunidad afro continuar su proyecto de vida dentro de la danza artística; ha sido a partir de defender como principio fundamental en Mayaelo el respeto a la palabra que, sus estudiantes y egresados se han fortalecido como líderes de la comunidad, se han convertido en actores sociales que mueven acciones colectivas de resistencia y denuncia sobre la explotación minera que daña el ecosistema subxerofítico en Ciudad Bolívar; de esta manera la educación artística contribuye a la presión ciudadana y a la movilización social. Es a través de los diálogos y la reconstrucción de memorias de lo cotidiano como los niños del Coro de los Mil Niños, han entendido la necesidad de cuidar a las personas, al medio ambiente, a los ríos y a la tierra, es a través de las canciones como se genera conciencia en los NNA, las familias y el público en general sobre la necesidad de fortalecer los derechos ambientales. Finalmente, es a partir del trabajo comunitario que desarrolla la Escuela de Música Desepaz con los padres y actores de la comunidad de la Comuna 21 que, han logrado romper las

fronteras invisibles del territorio para que los estudiantes de la escuela puedan continuar la formación artística de alta calidad de los ha llevado a forjar historias de vida digna, alejadas de la violencia territorial que consume a los jóvenes de la comuna.

Las políticas en educación nacidas de las reflexiones críticas de cara a las necesidades sociales ayudaran al mejoramiento de la calidad de ésta, en tanto ayudan a superar los niveles de desigualdad y convertirla en una herramienta efectiva de movilidad social. Justamente en estos momentos cuando aparece una pandemia se hace evidente la precariedad en la educación pública básica, media y superior, y pone en evidencia la urgente revisión estructural de la educación en Colombia.

7. Formación de líderes sociales desde la escuela

Lastimosamente en este país a diario están desapareciendo los líderes sociales, pero son ellos quienes pueden identificar con mayor claridad las problemáticas sociales sectorizadas y los cambios sociales. Tomar decisiones de política pública sin su presencia no llevará a contribuir en cambios sustanciales de cara a los intereses comunes de la población, por otra parte, la formación de líderes desde la educación puede ayudar a las poblaciones a ser conscientes de los beneficios que implican para las comunidades y las sociedades participar en la consecución de objetivos trazables a través de las políticas públicas.

Una política pública en educación básica y media, siendo una política social y cultural sea cual sea el enfoque, requiere contar con la presencia de líderes de las comunidades escolares, esto es directivas de los colegios, docentes, estudiantes y agentes de las comunidades menos favorecidas, pues son las personas que verdaderamente conocen los problemas de las escuelas en su interacción con las comunidades. Los actores directivos y docentes de las cuatro experiencias han encontrado en el ejercicio de trabajo con las comunidades un aprendizaje valioso como parte del proceso político en cuanto a modificación del sistema de valores presentes en las instituciones y en las comunidades que llegaron a intervenir; han logrado a partir de estos aprendizajes a generar estrategias para modificar sistemas de creencias en función de transformar los conflictos territoriales que amenazan a los estudiantes; han logrado implantar micro políticas en el territorio acerca de la convivencia y del respeto de la vida y de la dignidad de las comunidades

educativas en formación. Han sido estos actores y directivos docentes junto con los chicos de estas cuatro escuelas con formación artística quienes han imprimido un sello de alta calidad a la educación integral, han generado transformaciones para lograr una educación de excelencia y le han puesto un sello imperecedero para mantener la cobertura y evitar la deserción.

Además, en los cuatro casos, a través de la educación artística se han formado no sólo agentes de la cultura sino actores de la paz, esto constituye una estrategia importante en tanto se han generalizado canales de reflexión acerca del desarrollo humano, los valores y las emociones morales que llevan al mantenimiento de la convivencia pacífica dentro y fuera de las aulas. De igual manera, la formación de capacidades ciudadanas con los NNA menos favorecidos les ha permitido superar las diferencias y las desigualdades para poder satisfacer sus necesidades e intereses. Si se les escuchara, estos docentes, directivos docentes y NNA seguramente tienen mucho que aportar desde su experiencia al mejoramiento de la calidad educativa que tan difícil le resulta lograr al Ministerio de Educación Nacional. Tejer redes entre los actores sociales y el gobierno puede permitir la unificación de criterios a la hora de desarrollar propuestas concertadas desde los diferentes niveles de gobernanza y prevenir para mitigar los posibles conflictos que conlleve la implementación de políticas.

8. Formación de docentes críticos y reflexivos sobre la incidencia de la educación como pilar fundamental para la construcción de la paz

Esta sugerencia liga las políticas públicas en educación para la paz con los presupuestos de las facultades de educación, y no debe nacer de una directriz del gobierno sino como parte de la misión y la visión de las universidades tanto públicas como privadas. El docente debe ser formado como un actor político que defiende una educación humanista, respetuosa de la dignidad de los futuros ciudadanos en formación, los NNA. Debe a su vez adquirir las capacidades desde la formación de pregrado necesarias para ser promotor de las culturas locales, mediador entre la escuela y el territorio, y un evaluador crítico y reflexivo sobre su práctica docente. En los años de experiencia como docente he encontrado compañeros y compañeras excelentes formadores desde la disciplina, y otros no tanto; sin embargo, una gran falencia es la poca

formación y preparación que tienen para trabajar con los contextos y con los territorios, con excepción de algunos profesores del área de sociales. La formación universitaria debe preparar a los docentes para manejar las herramientas propias de la disciplina, pero también para generar docentes reflexivos y críticos, docentes comprometidos en primer lugar en la formación de ciudadanos en un mundo globalizado y diverso, un mundo rico pero generador de infames desigualdades sociales. Por eso el docente debe ser formado como un líder social dado el gran rol tienen en la transformación de valores y costumbres dentro de la sociedad.

Sugerencias para la Educación Artística como elemento determinante para el cultivo de la paz

En las cuatro experiencias analizadas se pudo constatar las diversas maneras en las que la formación para las artes y desde las artes en perspectiva de territorio pueden contribuir a construcción de una paz estable y duradera. Aunque estas cuatro experiencias son significativas, estoy segura de que hay muchas más escuelas y docentes de artes trabajando para el cultivo de la paz en NNA de nuestros colegios públicos colombianos. Por ello, las orientaciones que se plantean a continuación están encaminadas a promover una educación artística que desde cualquier perspectiva que se enfoque en los colegios pueda ser una herramienta fundamental para la construcción de paz desde la escuela y con las comunidades.

1. La educación artística debe ser tomada en cuenta a la hora de pensar en la formación para el cultivo de culturas de paz

Como quedó claro en los fundamentos de la educación para el cultivo de la paz y en las lecciones aprendidas, muchas son las bondades que brinda la educación artística en perspectiva de territorio en el agenciamiento de culturas de paz. Uno de los mayores alcances tiene que ver con la reparación del tejido social y el fomento de la de una democracia social y no representativa en las comunidades. Y con este término me estoy refiriendo a la capacidad que desarrollan los NNA de ser reflexivos y críticos y actuar de manera participativa en formas de gobierno, escolar, local o social valorando la libertad y la dignidad de los otros y de lo otro; buscando la justicia y la solidaridad en las decisiones que se tomen.

Sin embargo, la educación artística por sí misma no resuelve los vacíos que han dejado las propuestas curriculares para la paz. Como se ha establecido a lo largo de esta investigación las culturas de paz no emergen con buenas intenciones, el papel del cultivador de la semilla es fundamental, por ello, las facultades de educación y las facultades de educación artística deben hacer una revisión a sus planes y a sus principios educativos para sembrar en los maestros el espíritu tejedor de comunidad.

2. Evaluación el papel de la educación artística dentro de los currículos colombianos de manera contextualizada

Es necesario evaluar lo que ha significado incluir la educación artística como área fundamenta en el currículo escolar, sus aportes a los contextos reales, los logros dentro de los planes curriculares y los PEI de los colegios; también identificar las falencias en cuanto a los alcances propuestos tanto desde la Hoja de Ruta de la Educación Artística promulgada por la UNESCO (2011), las Orientaciones Curriculares emanadas del Ministerio de Educación Nacional, así como en el plan Decenal de Educación (2016-2026). Esto requiere un mayor nivel de investigación desde las universidades tanto desde las facultades de educación como las de educación artística. Las universidades pueden lograr una sinergia interesante con los docentes y estudiantes de la escuela pública para generar sistematizaciones de experiencias participativas y lograr de esta manera la transferencia de lecciones.

Para que la percepción pública de la educación artística sea positiva de cara a su importancia en la formación de seres humanos integrales, se requiere trabajo investigativo en red, voluntad del Estado para apropiar los alcances de la investigación y participación continua de los docentes en cuanto a espacios de intercambio y reflexión crítica sobre el área. Además, la investigación desde la educación artística permite reconocer las deficiencias en los aspectos técnicos y de dotación escolar, falencias en la formación docente para que la educación artística logra generar mayores aportes a la educación para la paz.

Los resultados de las investigaciones deben ser altamente difundidos no solo entre la comunidad académica, debe tener alcance para todas las audiencias (notas de prensa, artículos periodísticos, radio, televisión y redes sociales). Esto implica, además, crear espacios para el intercambio

de experiencias y el desarrollo de propuestas que incluyan las evidencias de investigación.

3. Se debe respetar el derecho a la educación artística de todos los NNA

Todos los colegios y escuelas con formación preescolar básica primaria deben contar con al menos un docente de artes en primaria dedicado exclusivamente a la enseñanza artística y no solo como docente de apoyo.

Todos los colegios que imparte educación básica secundaria y media deben contar con al menos dos docentes de artes por curso, que puedan fortalecer la formación integral en los NNA, y el acceso al derecho a la cultura, al libre desarrollo de la personalidad, al desarrollo de la capacidad creativa y expresiva, al fortalecimiento de espíritus libres pero responsables y solidarios con los menos favorecidos.

Tanto el gobierno nacional como el Ministerio de educación junto con las Secretarías de Educación deben hacer una revisión de la política pública de educación, para que los índices de calidad lleven a fortalecer áreas del Desarrollo Humano Integral de los NNA. Esto es una educación que fomente el desarrollo de la sensibilidad social y estética a través del arte. Por eso el acceso a la educación artística debe ser obligatorio para todos los NNA en edad escolar, desde el preescolar hasta culminar la educación secundaria y no debe estar supeditado a parámetros como en el caso de la formación básica primaria, ni puede estar sujeto a los criterios de los directivos, en tanto muchos directivos y docentes consideran que el arte solo es una asignatura para llenar tiempo libre, desconociendo sus valiosos aportes para cimentar culturas de paz, esta estrechez de miradas puede aliviarse si la educación artística como la educación física y el aprendizaje de una segunda lengua se hacen de carácter obligatorio como lo señala la ley general de educación.

De ahí que los planes de estudio de educación básica y media cuenten con mayor número de horas en educación artística en diferentes áreas, concediéndole la misma importancia que las matemáticas, las ciencias y el español.

En la secundaria la educación artística debe ser impartida por profesores especializados en alguna disciplina de las artes, lo que implica un

dominio idóneo y una preparación suficiente para encausar la enseñanza hacia los elementos propuestos anteriormente para alcanzar la formación artística y además promover la generación de culturas de paz.

4. Dotación de materiales e instrumentos de artes en todos los colegios y escuela del país

Se deben asignar los recursos necesarios para la implementación de la educación artística en todos los colegios y escuela del país, dependiendo del contexto y las disciplinas que en cada colegio esté teniendo presencia. Los recursos incluyen adecuación de infraestructura mínima, materiales propios de las artes, y la formación idónea de docentes de educación artística.

5. Conformación de alianzas con otros sectores de la cultura

Las alianzas interinstitucionales entre grupos de interés común o complementario sirven para sacar adelante acciones conjuntas. En nuestro caso, la educación artística de los colegios debería apoyarse en otros entes como las casas de cultura, las alcaldías locales, universidades, el Ministerio de Cultura y ONG que tienen experiencia en formación artística con perspectiva comunitaria. De esta manera se promueve mayor participación social, interdisciplinar e intersectorial y se puede garantizar de esta manera mayor alcance y cobertura especialmente en las poblaciones menos favorecidas e históricamente excluidas.

De este modo, también se ayuda a fortalecer y/o promover espacios de expresión, concertación y cooperación en la articulación de diversos actores en la búsqueda del mejoramiento de la calidad en la educación artística que permita ayudar a la superación de las desigualdades, a ofrecer proyectos de vida digna que valga la pena ser vivida.

6. A las facultades de educación artística

Estas deben formar a los futuros docentes de artes para actuar y desarrollar sensibilidad ante el contexto; fortalecer el trabajo interdisciplinar no solo con las otras áreas sino entre áreas específicas de las artes; además, generar una cultura de formación permanente, esta es una profesión que implica el aprendizaje para toda la vida, no solo desde los trabajos propios de la disciplina, sino desde la sensibilidad

artística que puede proporcionar la literatura, el teatro, la música, el cine, la historia, la psicología, que ayude a captar mejor los elementos de la experiencia humana.

Por otra parte, las facultades de educación artística deben abordar la enseñanza de las artes desde la experiencia artística relacionada con las problemáticas del contexto, es decir, la metodología educativa no puede quedar al margen de los territorios, de lo contrario se están perdiendo oportunidades valiosas para transformar los contextos culturales y sociales en que viven los estudiantes, además se está perdiendo de vista que la educación debe funcionar como un elemento que ayude a las culturas en la transformación de las realidades violentas.

IX. Cierre

Al finalizar este proceso investigativo, se presentan en este apartado las conclusiones de esta tesis. Se inicia así una somera presentación del contexto inicial, para dar paso a las conclusiones por objetivos: 1. Caracterización de las experiencias en Educación Artística para la construcción de la paz, 2. Los fundamentos de la Educación Artística para la Paz, 3. Las lecciones aprendidas derivadas de las experiencias, 4. Las sugerencias a política Pública.

El escenario de la educación como elemento fundamental para el cultivo de la paz desde la escuela, genera hoy expectativas en tanto la violencia que afecta a los niños niñas y adolescentes de los colegios y escuela públicas no es fácil de mitigar, y en muchos casos no se pueden detectar pues tienen su origen en la familia, la comunidad y los barrios. Lo que se puede destacar de esta investigación es que, a la par de las políticas de convivencia escolar y la cátedra para la paz, se requiere invertir esfuerzos y recursos a la hora de implementar los programas y proyectos de educación para la paz, pues esto no ha tenido el impacto esperado en la comunidad educativa de las escuelas.

Por ello, en primer lugar, una escuela en búsqueda de la cultura de paz debe tener en cuenta las realidades contextuales, hacer seguimiento y evaluación de los impactos y resultados de implementación de los programas de educación para la paz, debe preparar a los docentes en la formación en educación para la paz, y establecer los diálogos interinstitucionales e intersectoriales que permitan la generación de culturas de paz. En este sentido la educación pública como constructora de culturas de paz en la formación básica y media va a la deriva entre las demandas de calidad focalizadas en resultados de pruebas y una escuela que se debate entre la globalización, las demandas del mercado y la violencia estructural, directa y cultural presente en la sociedad colombiana.

En cuanto a la educación artística como coadyuvante en el cultivo de culturas de paz tiene serias deficiencias en tanto el acceso a la formación en artes no empieza sino hasta la educación básica secundaria y en algunos casos no se extiende a la educación media. El límite de docentes de artes en las escuelas públicas de nuestro país se remite a políticas públicas que, si bien tienen por fundamental el área de artes, también limitan el acceso y el derecho a al disfrute de los bienes culturales, y le ponen frontera al goce estético, simbólico, sensible y emocional imprescindibles para generar culturas de paz.

Una primera revisión de la literatura sobre el estado del arte acerca de la educación artística nos permitió establecer que, aunque hay experiencias exitosas desde el arte para la construcción de paz, y aunque si se tienen noticias de una gran cantidad de apuestas no existe suficiente sistematización de estas prácticas en el país para extraer las lecciones aprendidas. Menos aún encontramos los aportes de la educación artística en relación con la paz y el trabajo en las comunidades desde la escuela, pues si bien existen experiencias en este sentido suelen ser más de corte comunitario sin involucrar a la escuela. Eso no quita méritos a las artes en la escuela, pero lamentablemente la inexistencia de fuentes investigativas solo nos permite suponer los alcances, métodos, y apuestas que están generando transformaciones significativas en los territorios. Por otra parte, a través de la revisión teórica se establecieron los vínculos entre el arte y su aporte a la paz, en este aspecto fue fundamental encontrar sustento teórico en el litigio estético y en el litigio artístico en tanto las expresiones estéticas independientemente de las fuentes, contienen innumerables elementos que las convierten en dispositivos para dar voz a quienes no la han tenido.

Acerca de los objetivos específicos

- **Caracterizar y describir analíticamente las experiencias de EA para el cultivo de la paz en el territorio.**

Habiendo hecho el recorrido investigativo por cuatro experiencias de educación artística que vinculan sus proyectos educativos a las comunidades, y que además tienen un profundo horizonte social en su apuesta pedagógica, se han encontrado aportes invaluable para responder al objetivo de analizar y comprender el papel de la educación artística como mediación entre escuela y territorio para el cultivo de la

paz, y proponer alternativas teórico-prácticas para su fortalecimiento. Señalo acá que el término educación para la cultura de paz se entiende en esta investigación como una educación integral dinámica, reflexiva y crítica sobre su hacer en los contextos, es una educación que privilegia el diálogo creativo y propositivo para mejorar el estado de la convivencia escolar, no es una educación conforme con los lineamientos estandarizados que borran al ser humano estudiante, por el contrario, su aporte radica en la proyección humanista basada en principios de igualdad, justicia y dignidad.

A través de este recorrido encontramos subjetividades manifiestas en las cuales a través del arte se encontraron espacios para la resiliencia, para la reparación simbólica ante el dolor desgarrador que produce la violencia, para hacer memoria histórica y para dar a conocer la verdad sobre la guerra. Cuando los recursos del derecho se niegan a aparecer, el arte sirve como elemento de denuncia, para esclarecer la verdad para presionar al Estado en cuanto acciones que puedan restituir la dignidad de las víctimas. En estos aspectos es esclarecedor el concepto de litigio artístico (Sierra, 2015), donde la obra de arte permite afianzar la capacidad de ver, percibir y asimilar situaciones que vulneran a las personas y transforma estos hechos en un producto artístico; involucra elementos relacionados con la violación de los Derechos Humanos, en este caso, la obra busca denunciar, mostrar que algo supremamente dañino está sucediendo en las comunidades; la dignificación de la víctima, y yo diría que la restitución de dignidad al territorio, esto es el derecho a la verdad y a la memoria. Aunque no tenga la contundencia de unas huellas digitales la obra de arte también puede convertirse en una prueba, es un indicio que unido a otros indicios conduce a establecer plenamente la verdad de un hecho, de un delito o de un responsable.

Quiero detenerme en el aspecto anteriormente mencionado en cuanto al restablecimiento de la dignidad sobre el territorio. Las dos comunidades elegidas para el trabajo de campo se ubican en territorios altamente estigmatizados por las problemáticas que se enunciaron en la caracterización. En este sentido la dignidad viene a ser entendida como la emoción de alegría, felicidad y pertenencia por el espacio en el que se vive, se habita de alguna manera. Esto se observó en dos sentidos, el primero encontrar en la escuela un lugar de acogida donde se tramitan las exclusiones y, el segundo, transformar el imaginario sobre el valor de la comunidad y las bondades del territorio.

En ambos casos esto se percibe en un aumento del sentido de pertenencia y orgullo de pertenecer a la institución como a la comunidad; un sentido de gratitud y de necesidad de devolver a otros lo recibido trabajando en el mismo territorio cuando se es mayor; el orgullo de llevar el nombre de su comunidad en alto y de querer dar lo mejor de sí al representar su institución y su territorio, y además el despertar de las conciencias ante el deterioro de la naturaleza, donde se evidencia el desarrollo de la capacidad de afiliación a través del arte para denunciar, para trabajar mano a mano, para integrar a los abuelos y a las comunidades indígenas, o simplemente para entender el deber de cuidar aquello de lo que hacemos parte.

Así mismo los proyectos de educación artística que involucran en su hacer las necesidades y problemas de las comunidades, hace que los estudiantes vean la escuela en artes como un lugar de acogida para tramitar el miedo y la inseguridad por ser discriminados por su raza, por su anatomía o por tener alguna capacidad diversa. La escuela como lugar de acogida respeta la palabra, pero también la necesidad de permanecer en silencio. La escuela como lugar de acogida reivindica el lugar de los cuerpos dentro y fuera del aula, lo que he llamado la corpoafectividad, que no es otra cosa que el reivindicar el amor al cuerpo propio, el cuerpo excluido de la danza clásica, el color excluido dentro de la comunidad “aclarada”, lo que lleva en un análisis más profundo a reivindicar el amor por los orígenes, por los saberes ancestrales, por las culturas rechazadas y violentadas por la exclusión.

Si las experiencias artísticas han tenido un efecto tan importante en los territorios, también la educación artística alcanza logros generosos cuando es desde la escuela que se gestan espacios de interacción con las comunidades. El acercamiento a las cuatro experiencias para dar cumplimiento al primer objetivo permitió visualizar las mayores fuentes de violencia y conflicto para los NNA a partir de develar territorialidades causales, con elementos de fondo como los aspectos socioculturales, políticos y económicos que son fundamentales para los seres humanos. De ahí se puede deducir que las políticas en educación deben tener un importante componente contextual, pues cada territorio ofrece elementos de conflicto, pero también las oportunidades de resolución. A partir de territorialidades como la extracción minera, el desplazamiento por violencia, las fronteras invisibles, la exclusión de las comunidades afro, y la contaminación ambiental, cada experiencia artística pudo

encontrar las bases fundamentales a partir de las pedagogías artísticas para mitigar impactos de la violencia en la población estudiantil. En este sentido, las experiencias de educación artística que promueven las culturas de paz son aquellas que conocen a profundidad las poblaciones a su cargo, y este conocimiento no se logra sin salir de la escuela, sin romper las barreras mentales que permiten descubrir al ser humano detrás del instrumento musical o de las zapatillas de ballet.

- **Establecer e interpretar los fundamentos de la Educación artística, como mediación entre escuela y territorio para el cultivo de la paz.**

Acerca de los fundamentos de la educación para la paz (segundo objetivo) entendidos como los sentidos, principios y bases sobre los cuales se erige la práctica pedagógica artística para acercar las comunidades a la escuela en el marco de la construcción de paz, se encontró que la dimensión que otorga un horizonte de sentido son los principios éticos. Estos principios sin los cuales cualquier educación pierde su norte: respeto a la vida humana y no humana, el reconocimiento y valoración de las diversidades, el rescate de las identidades culturales. Por otra parte, las emociones morales y la ética del cuidado enraizado en los derechos y el desarrollo humano integral son elementos que fortalecen a NNA en tanto les prepara para afrontar la vida en situaciones complejas, les da la disciplina que les permite vencer las adversidades, les brinda oportunidades para escalar socialmente y disminuir las brechas sociales, políticas y económicas; promueve las capacidades para desarrollar el juicio crítico, fomenta los valores y las emociones morales para la paz y aprender a tomar decisiones acertadas para el bien común aun en ausencia de reglas.

Por ello, como afirma Dewey (2008) los objetos artísticos y en nuestro caso la experiencia artística que se maneja en la escuela no puede separarse de las condiciones que la originan, de lo contrario se estará falseando la experiencia y los productos de la experiencia, levantando un muro a su alrededor que la vuelve opaca en su connotación general. En este aspecto las experiencias aquí presentadas recobran la continuidad estética de la experiencia anclada a los procesos de la vida cotidiana y las eleva hacia otras esferas, el estudiante ya no se queda encerrado en sus propios sentimientos y emociones privadas, sino que es capaz de hacer un intercambio activo de las mismas a través de la experiencia

artística; adquiere herramientas para confrontar el mundo que le rodea, crea nuevas relaciones entre su yo, el mundo, los objetos y los acontecimientos, y tomar decisiones responsables y siempre solidaria con el respeto de la vida digna, y con la seguridad de estar viviendo una vida digna que lave la pena ser vivida.

En este sentido otro gran aporte de la educación artística es el componente somático de la experiencia artística, es decir de qué manera el estudiante a través de su corporalidad sensibilizada por medio de las artes adquiere otras formas de conocimiento como las emociones, las cuales enfocadas en un trabajo colaborativo trascienden a las emociones morales tan necesarias para fomentar la empatía. Los valores y sentimientos morales preparan los espacios como el aula y el territorio para convertirlos en ambientes emocionales para la convivencia pacífica, lo cual no significa que no aparezcan contradicciones y tensiones. De igual manera, los espacios de EA con un enfoque social llevan al desarrollo de capacidad de razón práctica (Nussbaum, 2012) que permite ser capaz de apropiarse un plan de vida enmarcado en una concepción de vida buena para sí mismo y para los otros, lo que ayuda a despertar conciencias acerca del daño emocional que puede producir las acciones de discriminación, exclusión e irrespeto a las diferencias, y prepara para actuar de manera reflexiva y empática frente al otro y lo otro.

Por otra parte, los fundamentos de la educación artística para la paz se basan en principios éticos de profunda connotación humanista avocada a fomentar la igualdad, la dignidad y la justicia en la intersubjetividad. La ética vista así, es una ética dialógica que toma como punto de partida las necesidades de los otros, su interpelación, aunque silenciosa puede escuchar la voz de los territorios que habla, la montaña desnuda que muestra la violencia del hombre extractivista en Ciudad Bolívar, las zonas invisibles en La Comuna 21 que dejan ver la violencia directa de unos hombres sobre los otros, ocultando las desigualdades, las perversiones de la cultura del tener, y lo macabro de un conflicto que no tiene fin. La voz de la comuna se manifiesta en las personas, en los movimientos culturales, en los líderes culturales y en los NNA que acogen en su ser el arte para hacerse un observador participante de su realidad, para reconstruir a través del arte maneras de vivir en paz, desde la experiencia como habitante del territorio que se hace agente transformador del territorio desde el arte.

Unida a la ética está la importancia de fomentar desde la educación artística un enfoque de derechos, esto permite a los NNA pensarse un proyecto de vida donde las perspectivas y oportunidades de participación en los espacios culturales, educativos y laborales son reales, con capacidad de influencia y participación dentro y fuera de sus comunidades, es decir las prepara en el desarrollo de las capacidades que les permitan ser, saber, conocer y hacer. Solo de esta manera podrá sensibilizar a las nuevas generaciones hacia un cambio de cultura, hacer parte de redes, desarrollar sentido de pertenencia a comunidades diferentes, ser ciudadanos útiles y solidarios.

En estas transformaciones no puede quedar fuera la familia. La escuela como territorio de paz se llama a empoderar a las familias en la capacidad de fortalecer procesos de perfeccionamiento interno, para que participen en el análisis de su realidad y a proyectarse como protagonistas del avance de sus comunidades. “Esto es, formar a las familias para que sean nichos tempranos de formación de valores sociales como la justicia, la equidad y el respeto”. El empoderamiento familiar es un vehículo para reducir los patrones de violencia naturalizada en las relaciones entre géneros y entre generaciones, de igual manera para romper con ciclos de violencia social ligados a las condiciones de pobreza (Alvarado & otros, 2012, pág. 195). Empoderar a las familias significa que no solo funcionan como entes pasivos que está al tanto de los avances cognitivos de los niños, sino que logran un papel activo en la movilización para asumir sus propios destinos y ser parte activa de la construcción de la historia de una manera libre, digna y con justicia social.

- **Identificar y analizar los aprendizajes de las experiencias en Educación Artística en el cultivo de la paz.**

Siguiendo el orden de los objetivos propuestos, en cuanto a las lecciones (tercer objetivo) que se encuentra en estas cuatro experiencias Escuela de Música Desepaz, Coro de los Mil Niños, proyecto Mayaelo del Colegio Arborizadora Alta y el Colegio de Danza Clásica Incolballet una amplia incidencia en la convivencia pacífica en la escuela y se extiende a los territorios generando cohesión social en los mismos. Lo interesante de la cohesión social es que si bien se ha iniciado en la escuela se ha hecho extensiva a las comunidades tanto en Arborizadora Alta en Bogotá como en la Comuna 21 de Cali.

Siguiendo a Chiodi (2013) favorecer la cohesión social facilita el equilibrio más justo y favorecedor en las colectividades, reparando o preservando el tejido social. Para Tironi citado por Chiodi, la cohesión social capacita a las personas para absorber el cambio y el conflicto social mediante una estructura de distribución de sus recursos socioeconómicos (bienestar), sociopolíticos (derechos) y socioculturales (reconocimiento), a través del Estado, el mercado, la familia, y otras redes comunitarias y de la sociedad civil». En el mismo sentido para la CEPAL (2010) la cohesión social es la lógica que se genera a partir de mecanismos instituidos de inclusión y exclusión social, y las manifestaciones, percepciones y las perspectivas de la ciudadanía de cara al modo en que estos acontecen. El organismo identifica tres componentes de la cohesión social a partir de los procesos y resultados: el cerramiento de distancias o brechas sociales, la generación de mecanismos de inclusión/exclusión y el sentido de pertenencia.

Los logros alcanzados por estas experiencias se han desplegado en los territorios gracias a la gestión de las diferencias que generadoras de desequilibrios sociales, culturales, políticos, territoriales y económicos. Cada experiencia ha generado las reglas que evitan el fraccionamiento dentro del aula, propenden por el reconocimiento del otro semejante en derechos y acceso a oportunidades, encausan los conflictos tanto dentro como fuera de la escuela buscando un mayor equilibrio convivencial entre la institución y el territorio. Otro aspecto importante para este logro es la defensa de los proyectos comunitarios y el trabajo en equipo antes que la prevalencia de las individualidades, esto lleva a los NNA a la renuncia de los reconocimientos individuales a favor del bien colectivo, forjando sentidos de pertenencia, solidaridad y responsabilidad primero al grupo, luego a la comunidad y finalmente a la sociedad en general. Desde este lugar la educación artística en perspectiva de territorio es una propuesta unificadora para las comunidades aun en presencia de problemáticas graves en ellas.

Por otra parte, estas experiencias han promovido otras sensibilidades sociales y estéticas que cohesionan a las personas de la comunidad a partir de cambios comportamentales que posibilitan la inclusión social de los más desfavorecidos y brindando herramientas desde las artes para la autorrealización de los estudiantes. Como señala Arias (2006), la educación social no puede limitarse a un campo de estudios en un centro educativo, sino que conduce a la formación integral para

asegurar a las personas mejores contextos sociales, culturales, políticos y económicos. Por lo tanto, la cohesión social a la vez que incluye fomenta la libertad responsable y solidaria, así como la autonomía de las personas para resolver los conflictos de manera pacífica y contribuir en la emergencia de culturas de paz.

Además de los logros en cuanto a los objetivos quiero destacar otros elementos que surgen del análisis de las experiencias de educación artística en perspectiva de territorio para el cultivo de la paz.

Educación artística, estética y resistencia.

Una de las críticas más frecuentes al arte de las élites es su falta de cercanía a las personas del común, erigiendo muros insalvables entre un arte para un mundo privilegiado y las personas de las comunidades no favorecidas con acceso al disfrute de la cultura ni a la educación artística. Sin embargo, las experiencias de educación artística aquí estudiadas sí que han luchado por llevar a las personas de las comunas una formación de alta calidad y a la vez ha fortalecido los espacios de integración comunitaria, disfrute del derecho al acceso a bienes culturales, lo que permite a los ciudadanos liberales recordando las palabras de Martha Nussbaum (2012) a entender y acercarse a otras culturas y a otras ciudadanías, lo que a la postre significa aprender a vivir en el mundo globalizado sin sentirse ajeno y extraño en él.

De esta manera, además de estar garantizando derechos la educación artística acá defendida, ha permitido a sus estudiantes afianzar las capacidades de afiliación y razón práctica fomentando debates críticos a la vez creativos sobre problemas de actualidad global como la preservación de los recursos naturales, la lucha contra el extractivismo irresponsable, la inclusión de la comunidad afro desplazada, el reconocimiento y respeto de las diferencias por capacidades diversas o por exclusión racial. Esto prepara a los estudiantes para hacer frente de manera no violenta usando la creatividad, la función simbólica del arte para afrontar la adversidad, la injusticia social, y al abuso de poder en los territorios. Han aprendí a usar las herramientas del arte para integrar a las comunidades, para hacer las paces, para denunciar ante la ciudadanía lo que el Estado no quiere ver de sus comunidades marginales. Todos estos elementos son muy poderosos a la hora de establecer compromisos pacifistas de transformación social enrutados en la senda de la paz imperfecta.

Cuando una escuela de música clásica defiende y hace una apuesta por el rescate de las músicas ancestrales, no solo está preservando los conocimientos de nuestras culturas afro, está poniendo en escena la historia de las comunidades negras estigmatizadas y relegadas históricamente. Cuando un instituto dedicado exclusivamente a la formación en danza clásica abre dos nuevas modalidades de bachillerato artístico, no solo está reconociendo el valor de la cultura propia, está manteniendo viva la posibilidad de los NNA que buscan en la formación artística un proyecto de vida digno. Cuando una clase de teatro evidencia el acoso escolar a través de pequeñas obras que retratan la vida cotidiana de los estudiantes, no solo se está visualizando la violencia común naturalizada en las aulas, también se está concientizando a los participantes de los roles que cada uno juega en el mantenimiento de la violencia solapada en estereotipos culturales; de esta manera se está forjando el carácter y el liderazgo en las comunidades oprimidas para que alcen la voz y hagan valer su dignidad. Soltarse el cabello rizado y no sentir vergüenza de la corporalidad femenina afro, no es un acto de rebeldía cultural, es un acto de emancipación, de autonomía y de libertad personal ante una cultura dominante más no mayoritaria que les excluye por diferentes.

El derecho a la ciudad

Una de las mayores violencias que viven los estudiantes tanto de Ciudad Bolívar como los de la Comuna 21 ha sido la violencia directa por cuenta de la inseguridad y el reclutamiento forzado para las redes de microtráfico y las bandas criminales. Ir a la escuela para muchos de ellos es estar expuestos a todo tipo de violencias, cruzar las fronteras invisibles supone un peligro a la integridad física, mental y emocional. Estos proyectos han demostrado que cuando la comunidad ve en el arte un espacio para la resiliencia, también fomenta el respeto y la valoración por los NNA de esa comunidad que los representan ante la ciudad y ante el mundo, es motivo de orgullo para los habitantes del territorio verse representados ante el mundo desde un lugar del cual solo emergen maledicciones, lo que a su vez se ha convertido en factor protector para los chicos. Saben y son conscientes que la inseguridad sigue latente, pero también saben que pertenecer a la escuela de arte hace que la comunidad por violenta que sea los mire con otros ojos, les valore y les respete. Pero esto es así no por ser artistas en formación, sino por haber desarrollado proyectos integradores entre la escuela y la comunidad, lo que ha transformado la visión sobre la escuela.

Un estudiante después de años de estar en Desepaz, logra tener su chelo propio, los “malos” de la comuna 21 no tienen ningún problema en arrebatárselo de camino a la Escuela. El chelo viaja a través de los tejados para ser ocultado al interior de una vivienda. Los chicos de la escuela y las personas de la comunidad se organizan en un gran grupo para ir a enfrentar a los “malos”, les explican en jerga de barrio lo importante que es el instrumento para mantener vivo el proyecto de un estudiante que ya se perfila como músico de orquesta, el gran daño que causaría a su familia y a la escuela si el no recupera su chelo. Un chelo viaja sobre los tejados y regresa a las manos de su dueño. Esta y otras acciones han borrado las fronteras invisibles de la comuna 21 para los estudiantes de Desepaz, no solo porque los “malos” decidieron hacer una buena acción, sino porque la escuela se ha ganado el aprecio de las personas en el territorio, los pobladores se sienten orgullosos que los chicos de una de las comunas más peligrosas toquen en eventos internacionales y sean la noticia amable de la comuna.

Tres experiencias resultaron impresionantemente significativas en tanto promueven en sus estudiantes NNA el disfrute y goce de la ciudad: Desepaz, Mayaelo y el Coro de los Mil Niños, han logrado cambiar las formas de mirar, entender, usar y compartir el espacio público a partir de propuestas creativas e integradoras para afrontar algunos problemas de la vida en los barrios. Desde esta óptica el rol de los formadores desde las artes ha mutado para generar pedagogías artísticas centradas en los contextos de origen de sus estudiantes, es formar para la creatividad al servicio de la ciudadanía. Resalto aquí la importancia de la creación colectiva que promueven en Mayaelo, donde el intercambio de saberes intergeneracionales permite el acercamiento ya no solo entre vecinos, sino que se accede la cercanía intercultural, al descubrimiento de los dolores y los sufrimientos comunes. Con esto se demuestra que la educación artística funciona como hilo tejedor de redes sociales y a la vez establece lazos de convivencia pacífica que facilitan el trabajo en pro de la consecución de objetivos comunes.

Tanto Mayaelo como Desepaz han desarrollado prácticas colaborativas que no necesariamente han de llamarse arte comunitario, pero si puede remitirse al arte dialógico que menciona Kester (2004), o las estéticas relacionales a las cuales hace referencia Borriaud (2007). Si bien las apuestas estéticas de Mayaelo tienen un claro horizonte disciplinar de las artes plásticas, también hay una importante influencia de las

interacciones humanas, donde las apuestas estéticas y los procesos de creación son estudiadas con los integrantes de la comunidad. En Desepaz lo relacional viene dado por los lazos que ha ido tejiendo la escuela a través de la música para la comuna, al poner al servicio de eventos de participación comunitaria e incluso religiosa produce cambios en la percepción de las problemáticas sociales y en los estereotipos que fluyen acerca de los que es ser joven en la comuna, ya no necesariamente desertor del bachillerato, o elemento de una pandilla, tiene otra opción, formarse en la música para poner en alto una comuna altamente estigmatizada como violenta.

Finalmente, los discursos estéticos de las cuatro experiencias, al tener en cuenta los territorios se alejan de los discursos estéticos tradicionales cuando interactúan con la comunidad, pues no están encaminadas exclusivamente a producir objetos estéticos sino a generar diálogo social. Si bien la calidad estética es un referente importante en la educación artística, también ha habido una gran dosis de efectividad y responsabilidad social en el trabajo desde las artes.

Acerca de los maestros

A nivel de la práctica pedagógica el papel del docente es crucial en el alcance de los logros enunciados más arriba. Los docentes de estas experiencias son unos investigadores incansables acerca del valor epistemológico de la educación artística sin desligarse de un papel importante como mediador entre la escuela y el territorio. Los docentes están estrechamente relacionados con las comunidades y es en el producto de esta interacción que se han ido reparando las redes sociales. Este factor relacional que establece el artista docente con sus estudiantes en primer lugar y con su comunidad en segunda instancia, responde a la necesidad de reconstruir y reparar los lazos sociales en una sociedad de sujetos aislados por la violencia, escindidos por las exclusiones, consumidores pasivos sin elecciones. El docente de la escuela en el escenario comunitario modifica radicalmente la percepción sobre la escuela y sobre la educación artística, en tanto el horizonte pedagógico no es el producto estético sino el enriquecimiento de las relaciones humanas en el contexto social. Un docente comprometido con la transformación social no solo conoce a fondo su disciplina, es también un agente generador de nuevas apuestas estéticas, culturales, políticas y sociales; construye nuevos sentidos de realidad para sus estudiantes

desde un contacto vincular crítico y reflexivo. Es en esa construcción dialéctica, en la que el docente funge como animador de micro utopías territoriales a partir de experiencias relacionales comunitarias artísticas para generar patrones sociales alternativos a los modelos vigentes.

- **Proponer elementos teórico-prácticos para consolidar las políticas educativas en torno a la construcción de territorios de paz desde la educación artística.**

Estos aportes tienen que ver en primer lugar con las sugerencias a Política Pública en educación para la paz vista en perspectiva de territorio para la construcción de la paz. Desde este punto de partida se propone: Incluir a las miradas, ideologías y creencias de los otros actores no gubernamentales en la formulación, implementación y evaluación de la política pública. considerar el tema de la educación para la paz en los distintos niveles: micro, meso y macro, reconocer la necesaria implicancia del contexto como elemento fundamental en la superación del problema histórico de la violencia, así como en la promoción de culturas de paz, destinar los recursos necesarios a la educación y a la cultura, la estrategia política debe partir de la reflexión crítica y propositiva formación de líderes sociales desde la escuela y formación de docentes críticos y reflexivos sobre la incidencia de la educación como pilar fundamental para la construcción de la paz. En segundo lugar, se presentaron las sugerencias a para la Educación Artística como elemento constructor de paz, para ello se propone evaluar el papel de la educación artística dentro de los currículos colombianos de manera contextualizada, respetar el derecho a la educación artística de todos los NNA, dotar de materiales e instrumentos de artes en todos los colegios y escuela del país, conformar alianzas con otros sectores de la cultura, finalizo con la sugerencia a las facultades de educación artística, para que desde la formación de maestros se dé lugar a la experiencia artística escolar como experiencia transformadora en la configuración de la escuela como tierra para el cultivo de la paz.

Antes de poner punto final solo me resta decir que en una sociedad histórica, cultural y políticamente violenta urge un replanteo general de la educación y de la educación artística en particular, para tener en cuenta cuales son los aprendizajes que verdaderamente cuentan para cultivar comunidades y territorios de paz desde la escuela. En la relación artes y educación el objetivo primordial de la educación

artística no es hacer de la escuela una fábrica de artistas en potencia, por el contrario, la educación artística ha de centrarse en mejorar la calidad de la educación integral, fomentando a partir del arte y la creatividad la formación de Niños, Niñas, Adolescentes y jóvenes capaces de vivir y alcanzar una vida digna que merezca la pena ser vivida, para hacerlos sentir parte en la creación la historia propia.

En este sentido, la mediación que hace la educación artística entre la escuela y el territorio para el cultivo de la paz es la de la experiencia que transforma a los estudiantes y a los maestros y los convierte en creadores de nuevos mundos, de nuevas visiones de sociedad, prolíficos en la construcción de territorios de paz. Por eso los grandes aportes a la línea de investigación se relacionan en primer lugar con las sugerencias a las políticas públicas en educación para la paz, y en educación artística, las cuales están encaminadas a fortalecer la calidad de la educación pública desde una mirada a la formación integral cohesionadora de áreas y campos de pensamiento comprometido con la convivencia pacífica.

Y en segundo lugar se genera una apuesta innovadora de la educación en perspectiva de territorio, pues mucho se dice de integrar los contextos a la educación; sin embargo, la experiencia muestra la dificultad que sigue mostrando la escuela para abrir puertas y ventanas a las realidades de la calle de al lado. Mayaelo, Incolballet, la Escuela de Música Desepaz y el Coro de los Mil Niños, nos muestran que las voluntades de los maestros y las instituciones escolares para integrar en el currículo las problemáticas y a los otros actores del territorio, fomenta la reparación del tejido social, la cohesión entre comunidades, la emergencia de líderes sociales y la creación de un pacto social real.

Bibliografía

- Abarca, G. (2014). *La praxis de educación para la paz desde la paz holística*. España: Universitat Jaume.
- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas un gran desafío. *Revista Iberoamericana de educación*(38), 53-66.
- Abrego, M. (2009). *Propuesta de educación y cultura de paz para la ciudad de Puebla México*. México: Universidad de Granada.
- Acosta , C., Uribe, C., Amaya, J., Idrobo , A., Aliaga, F., & Ballén, D. (2018). Reconciliación y construcción de la paz territorial en Colombia. *Revista CIDOB*, 91-113.
- Acosta, S. (2016). *estética y diseño como mediador para la paz y el posconflicto*. Manizález: Festival Internacional de la imagen.
- Adams, D. (2014). *Cultura de paz: una utopía posible*. México DF: Herder.
- Agudelo, E. (2014). *Vivencias, saberes y conflictos. la representación social de los derechos humanos en las prácticas de formación docente*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital.
- Aguilar , M. (2014). Propuesta actividades y estrategias pedagógicas que promuevan una cultura de paz y capacidad de resolución de conflictos en instituciones educativas venezolanas. *Revista de la SEECI*, 83-94.
- Aguilar, L. (2007). El aporte de la política pública y de la Nueva Gestión Pública a la Gobernanza. *Revista CLAD Reforma y Democracia*, 5-32.
- Alape, A. (1995). *Ciudad Bolívar, La hoguera de las ilusiones*. Bogotá: Planeta.

- Alba, L. H. (Enero-Marzo de 2010). Salud de la adolescencia en Colombia: Bases para una medicina de prevención. (U. Javeriana, Ed.) *Revista Universitas Médica*, 51(1), 29-43.
- Alcaldía de Santiago de Cali. (15 de Diciembre de 2014). *Alcaldía de Santiago de Cali*. Obtenido de http://www.cali.gov.co/informatica/publicaciones/106104/geografia_de_cali/
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2017). *Monografía 2017 Ciudad Bolívar*. Bogotá D.C.: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Alfaro, M. (2010). *La optimización de los resultados de la reforma educativa para enfrentar la violencia escolar mediante la utilización de la televisión*. El Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
- Almeida, M. (2008). *Educação para a Paz em Ciências Naturais do 3 Ciclo do Ensino Básico em Portugal*. Coruña: Universidade da Coruña.
- Alvarado , S., Patiño, J., & Loaiza, J. (2012). Sujetos y subjetividades políticas. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales en el caso del movimiento Juvenil Alvaro Ulcué*, 855-869.
- Alvarado, S., Ospina, H., Quintero, M., Luna, M., Ospina, M., & Patiño, J. (2012). *Las Escuelas como Territorios de Paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: Clacso.
- Alvarado, S., Tapia, L., Ospina, F., Quintero, M., Luna, M., & Ospina, M. (2012). *La escuela como territorio de paz*. Manizalez: CINDE.
- Alvarez, K. (2016). Acoso y habilidades sociales en adolescentes de dos instituciones educativas ATE. *Unife*, 205-214.
- Andrade, J., Alvis, L., Jiménez, L., Redondo , M., & Rodríguez , L. (enero junio de 2016). La vulnerabilidad de la mujer en la guerra y su papel en el posconflicto. *AGO:USB*, 17, 290-219.
- Antolinez, M. (2014). Iniciativas. Arte y construcción de paz. *Revista Universidad de La salle*, 75-89.

- Aparicio, M. (2002). La mediación como herramienta potenciadora de la convivencia juvenil y resolución de conflictos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1-4.
- Araque, C. (2017). Teatro Poshistórico y conflicto. *Calle 14*, 1-19.
- Ardila, C. (1998). *Guerreros ciegos. El conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Cedavida.
- Arenas, L. (mayo junio de 2013). Sexismo en adolescentes y su implicación en la violencia de género. *Boletín criminológico*, 1-5.
- Arias, D. (2017). Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado en Colombia. *Educación y Ciudad*(34), 25-38.
- Arias, L. (Junio de 2009). Una mirada al fenómeno de la violencia escolar en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 13(1), 40-52.
- Arias, R. (2006). Educación Social y Formación Ciudadana en tiempos de Globalización. *Revista Tendencias & Retos*, 117-129.
- Arrázola, J. (2016). *Educacion en derechos humanos tesis doctoral*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Arteaga , I., Luna, J., & Cadena, M. (2017). Cultura de paz, una construcción desde la educación. *Revista Histori a de educación latinoamericana*, 149-172.
- Avendaño, C. (2015). *La Educación Artística como disciplina escolar: Un análisis estructural sobre la educación artística*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Ávila , M. (2013). Educación para la paz: un reto educativo. *REDHECS revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*(14), 184-195.
- Ayala, E., Rodríguez, R., & Osorio, E. (2016). Arquitectura y arte como medios para construir y fortalecer la Colombia del postacuerdo. 46-55.
- Baringo, D. (2013). La tesis de producción del espacio en henry Lefevbre

- y sus críticos: un enfoque a tomar en consideración. *Quid 16 Revista del Área de Estudios Urbanos*(3), 119-135.
- Barón, L. F. (2009). Tierras y territorios en conflicto. En R. Bermúdez, E. Jaramillo, L. Barón, & A. L. Paz, *Poblaciones y territorios en disputa* (págs. 83-130). Cali, Colombia: ICESI.
- Barreto, M. (2012). La paz de los “pequeños nadas”: Una mirada desde los laboratorios de paz en Colombia. *Revista Javeriana*, 60-80.
- Barreto, M. (2016). *Laboratorios de paz en territorios de violencia*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Barros, A., Guerrero, L., & Prías, S. (2014). *Teatro como*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Bas, M. (2015). *La educación artística como constructora de conocimiento global y como alternativa a propuestas curriculares actuales*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Bastida, A. (2004). Educar para la paz hoy. *Cuadernos de pedagogía*, 50-53.
- Bautista, J. (2017). *Arte imagen y derechos humanos*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- Bazán, A. (2003). *El curriculum de historia contemporánea en Argentina. Propuesta de innovación desde la perspectiva de educación para la paz. Argentina*: Universidad de Granada.
- Bedoya, C. (2018). *Tocando la marea, una iniciativa de memoria histórica del semillero de Teatro por la Vida*. Cali: Universidad Javeriana.
- Belalcazar John. (2017). Los tejidos de las mujeres de Mampuján: Prácticas estético artísticas de memoria situada en el marco del conflicto armado colombiano. *Andamios*, 14, 59-85.
- Bello, S. (2016). *El teatro foro como herramienta de mediación dialógica para el empoderamiento político, en la construcción de una cultura de paz con los estudiantes del grado cuarto de primaria del colegio Villa del Progreso Bogotá-Colombia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Beltrán, C. (2017). *La cultura. Una solución hacia el posconflicto*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México DF: Itaca.
- Bernardelli, L. (2014). *Aproximación a iniciativas locales de construcción de paz en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Blaya , C., Debarbieux, E., Del Rey, R., & Ortega Ruíz, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y francia. *Revista Educación Madrid*, 293-315.
- Bodenmann-Ritter, C. (2005). *Cada hombre es un artista*. Madrid: Antonio Machado.
- Bonilla, A. (2008). Jóvenes, Violencia y Arte. Arteterapia. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 23-36.
- Bozzano, H. (2000). *Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: España.
- Butler, J. (2017). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Bogotá: Editorial Planeta Colombia.
- Caballero, M. (2013). Buenas prácticas y estrategias de fomento de la convivencia en centros escolares andaluces. En C. Marínez , & S. Sánchez, *Escuela, Espacio de Paz* (págs. 267-294). Granada España: Universidad de Granada.
- Cabedo-Mas, A., Nethsinghe, R., & Forrest, D. (2017). The Role of the Arts in Education for Peacebuilding, Diversity and and Intercultural Understanding. *International Journal of Education & Arts*, 1-28.
- Cadavid, M. (Julio-diciembre de 2014). Mujer, blanco del conflicto armado en Colombia. *Analecta polit*, 4(7), 301-318.

- Cano, M. (2000). El pueblo de la Alianza. En F. Muñoz, & M. López, Historia de la Paz. *Tiempos, espacios y actores* (págs. 83-126). Granada: Universidad de Granada.
- Cano, M. (2002). *Bases filosóficas de una educación para la paz*. España: UNED.
- Capel, H. (2016). Las ciencias sociales y el estudio del territorio. *Biblio3W revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 1-38.
- Cárdenas, A., & Varila, G. (2018). *Democracia y educación: la mediación educativa como aprendizaje democrático para la*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.
- Cárdenas, R. (2008). *Net Art como práctica, creación y representación de una perspectiva socioeducativa y transcultural*. Granada España: Universidad de Granada.
- Cardona- Echeverry, J. (2014). 22. Arte, ritual y masacre. Reflexión sobre la reconciliación en el posconflicto colombiano. *Anuari de conflicte social*, 576-598.
- Carrillo , R. (2014). *Universidad, genero y violencia. Mujeres con escolaridad básica, universitarias y profesionistas*. Veracruz: Universidad de Veracruz.
- Castro, R. (2016). *El arte de los títeres y sus aportaciones a la salud y la paz en contextos de conflicto armado y posconflicto*. Castellón: Universitat de Jaume.
- Castro, R., & Ardila, C. (2003). *La palabra de los inocentes*. La construcción de lo impensable: la paz. Bogotá: Cedavida.
- Castro, Y., & Perez, H. (Enero-junio de 2016). La escritura académica en los procesos de formación en investigación: representaciones, saberes y contrastes. *Revista Papeles*, 8(15), 21-36. Recuperado el 29 de Mayo de 2021, de https://cursos.fucsalud.edu.co/pluginfile.php/296014/mod_resource/content/1/Escritura%20acad%C3%A9mica%20en%20los%20procesos%20de%20formaci%C3%B3n%20.pdf

- Ceballos , P. (2013). Educación para la paz y para la democracia. *Ra Ximhai*, 9(1), 35-48.
- Ceballos, P. (2013). Educación para la paz y la democracia. *Ra Ximhai*, 35-48.
- Celis, Z. (2018). *Democracia y educación ciudadna en México*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Limpieza social. Una violencia mal nombrada*. Bogotá: CNMH-IEPRI.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá D.C.: CNMH-UARIV.
- Chamorro, A., & Donoso, J. (2011). Antropología visual y testimonio en la posdictadura chilena. *Dossier*, 51-72.
- Chaux, E. (1999). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia. *Documentos CEDE*, 43-53.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A. M., Rodríguez, G., Velásquez, A. M. (2008). Aulas en Paz 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 124-147.
- Chaux, E., Bustamante, M., Jiménez , M., & Nieto , A. (2008). Aulas en paz, estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de educación para la democracia*, 2(1), 124-147.
- Cifuentes Patiño, M. (2015). Niñez y juventud, víctimas del conflicto armado: retos para el trabajo social. *Tendencias & Retos*, 20(1), 161-177.
- Cifuentes, M. (2015). Niñez y juventud, víctimas del conflicto armado. *Tendencias y retos*, 161-177.
- Comins Mingol, I. (2009). *Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para la paz*. Universitat Jaume I: Icaria Editorial.

Comins, I. (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz*. España: Universitat Jaume I.

Concejo Santiago de Cali. (20 de marzo de 2009). *Concejo de Santiago de Cali*. Obtenido de http://www.concejodecali.gov.co/Publicaciones/presencia_en_comunas_y_sectores_cuya_autoridad_esta_en_manos_de_bandas_de_limpieza_social.

Corte Constitucional. (1991). *Corte Constitucional*. Recuperado el 25 de Febrero de 2017, de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>

Cortés, A., Pérez, T., & Guerra, F. (2016). La escuela colombiana: entre la nuda vida y la biopotencia. *Revista Colombiana de Educación*(71), 383-397.

Cortina, A. (2017). *Educación en valores y responsabilidad cívica*. Bogotá, D.C.: El Búho.

Cortina, A. (2019). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Bogotá: Editorial Planeta Colombia.

Courtheyn, C. (2019). Territorios de paz. Otras territorialidades en la Comunidad de Paz de San José de Apartadó, Colombia. *Territorios*, 291-318.

Cruz, F. (2008). *Educar para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

DANE. (22 de Mayo de 2005). *DANE Información para todos*. Obtenido de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1>

DANE. (2010). *Encuesta Nacional de Calidad de Vida*. Obtenido de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/calidad-de-vida-ecv/encuesta-nacional-de-calidad-de-vida-2010>

DD HH EN COLOMBIA. (13 de Agosto de 1997). *DD HH En Colombia*. Obtenido de <http://www.derechos.org/nizkor/colombia/desplazados/cali.html>

- Del Pozo, F., & Tejada, D. (2016). Necesidades docentes para la implementación de la educación para la paz en el marco de la cátedra de la paz. *Olhar de professor*, 9(1), 1-9.
- Del pozo, J. (2013). Educación para la Paz, Educación para la libertad. En C. Martínez , & S. Sánchez, *Escuela, espacio de Paz* (págs. 153-170). Granada España: Universidad de Granada.
- Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá: Unibiblos.
- Díaz, A., Peña, D., & Torres, F. (2018). *Relación de prácticas de crianza y violencia escolar asociadas a las características sociodemográficas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Díaz, M, A. (2012). *Cotidianidad, cultura y territorio en la vida del estudiantado universitario*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Díaz, M. (2010). *Los proyectos: "Escuela espacio de paz" como elementos de mejora de la convivencia escolar*. Jaén España: Universidad de Jaén.
- Díez del Corral, P. (2005). *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano*. Madrid: Universidad Complutense.
- Díez, P. (2005). *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del Desarrollo Humano*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Duschatzky, S. (2005). La escuela entre tiempos. En I. Dussel, & S. Finocchio, *Enseñar hoy. una introducción a la educación en tiempos de crisis* (págs. 93-101). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- EACEA. (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Brussels: eacea-eurydice.
- Echeverri, A. (enero-junio de 2014). Hacia una construcción del concepto de violencias escolares. *Revista Colombiana de Ciencias sociales*, 5(1), 122-138.
- Eisner, E. (1972). *Educación la visión artística*. Barcelona: Editorial Paidós.

- Enciso, J. (2014). *Violencia de género contra las mujeres esdudiantes de la UIS*. Bucaramanga: UIS.
- Eraso, R. (julio-diciembre de 2016). Las comunidades de paz de Urabá desde la enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de educación*(71), 321-342.
- Eraso, R. (2016). Las comunidades de paz en urabá desde la enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de educación*, 321-342.
- Escobar, L. (2018). El conflicto armado y la violencia en los libros de texto escolares de ciencias sociales. *Memoria académica*(26), 8-23.
- Escobar, L., Cárdenas, M., Benítez, V., & Mantilla, S. (2011). El derecho a la paz ¿Una norma programática, con tendencia a lo normativo o a lo semántico? *Universitas*, 141-168.
- Escuela de Música Desepaz. (Octubre de 2018). *Escuela de Música Desepaz Cali*. Obtenido de <http://escuelademusicadesepaz.org/historia/>
- Espírito, D. (2002). Arte, cultura y ciudadanía en los proyectos sociaoles de Brasil. *Perspectivas-UNESCO*, 106-111.
- Estevez, E. (2006). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Fernández, R. (2014). *Igualdad, violencia de género y salud en estudiantes de la Universidad de Málaga*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Ferreira, S. (2006). *Las escuelas en los barrios marginados*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Fisas, V. (2004). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de construcció de Pau*. Quaderns de construcció de Pau.(20), 1-11. Recuperado el 18 de Septiembre de 2020, de <https://www.fondodeculturaeconomica.com/PDF/Caja%20de%20herramientas/Educar%20para%20la%20paz.pdf>

- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación* (38), 67-86.
- Fontan, V. (2013). *Descolonización de la paz*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana.
- Forero, M. (2019). *Propuesta de un modelo para la implementación de la responsabilidad social universitaria a partir de su mirada en universidades bogotanas*. Madrid: UNED.
- Forero-Londoño, O. (2011). La violencia escolar como régimen de visibilidad. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 399-413.
- Forero-Londoño, O. (julio de 2011). La violencia escolar como régimen de visibilidad. *Magis, revista internacional de educación*, 4, 399-413.
- Franco-Agudelo. (2003). Momento y contexto de la violencia en Colombia. *Revista Cubana de salud pública*, 29(1), 18-36.
- Fundación Cultura de Paz, Fundación Ciudadanía. . (2012). *Declaración sobre una cultura de Paz*. Extremadura: Fundación Cultura de Paz, Fundación Ciudadanía.
- Funes, S. (2018). Resolución de conflictos en la escuela. *Contextos educativos*, 91-106.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace and Peace research. *International Peace Research Institute*, 167-191.
- Galtung, Johan. (1984). *hay alternativas, cuatro caminos hacia la paz y la seguridad*. Madrid: Tecnos.
- Gamboa, W. (2018). Los tejidos de Mampuján, patrimonio, empoderamiento y desarrollo sostenible. En M. Quevedo, & A. Olarte, *Cátedra UNESCO. Derechos Humanos y Violencia, Gobierno y gobernanza* (págs. 241-275). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

- García , A., & García , C. (2011). *La educación artística: un estado del arte para nuevos horizontes curriculares en la institución educativa*. Pereira Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- García, A., & Martínez, B. (2001). Educación para la paz y cultura de la paz. *Anales de Pedagogía*(19), 65-86.
- García, J. (2015). Posconflicto y la revolución del arte en la sociedad colombiana. *Lúdica pedagógica*, 33-43.
- García, M. (2016). *Tejiendo la voz, arte como plataforma de diálogo intercultural. Resistencias, continuidades y adaptaciones históricas de jóvenes en alta Verapaz, Guatemala, a inicios del siglo XXI*. España: Universidad de Olavide.
- García, M., & Madriaza, P. (2005). La imagen herida y el drama del reconocimiento: estudio cualitativo de los determinantes del cambio de violencia escolar en Chile. *Estudios pedagógicos*, 27-41.
- Garrido, A. (2017). *Ni víctimas ni victimarias. Análisis de las narrativas de género en el conflicto y posconflicto armado colombiano*. Madrid: Universidad Complutense.
- Garzón, G., Quintara, M., & Ramos , P. (2015). *Soacha identidad y territorio*. Bogotá: Uniminuto.
- Garzón, L. (2016). La construcción de una paz con memoria: reto a la amnesi colectiva. En P. Ortega, *Bitácora para la cátedra de la paz* (págs. 29-50). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gilligan, C. (1986). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Giraldo, M., Montagut, C., Hilarión, M., Granados, J., & Amorocho , E. (2015). *Construcción de un marco de fundamentación para la cátedra de la paz en tiempo de post-conflicto armado*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Girard, R. (1996). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Anagrama.

- Giroux, H. (Julio a Diciembre de 1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico. *Cuadernos Políticos* (44), 36-65. Recuperado el 12 de Enero de 2014
- Giroux, H. (2012). *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (4º ed.). México: Siglo XXI Editores México.
- Gobernación de Nariño. (2016). *Paz de los territorios, una mirada subregional*. Agenda de Paz de nariño. Nariño, Colombia: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Obtenido de <https://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/Paz/undp-co-MiradaSubregional4-2016.pdf>
- Gómez Arévalo, A. (2015). Una apuesta educativa para América Latina: educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(45), 17-62. Recuperado el 4 de Marzo de 2017, de <http://www.redalyc.org/html/270/27035790002/>
- Gómez, A. (2013). *Educación para la paz en américa latina. Una genealogía y propuesta de educación para la paz en el sistema educativo de el salvador*. España: Universitat de Jaume.
- Gómez, A. (Julio-Diciembre de 2013). Teoría de educación para la paz en América Latina. *Revista de Ciencias de la Educación Académicus*, 1(6), 6-19.
- Gómez, M. (2011). *La tutoría académica en la facultad de ciencias políticas y sociales de la universidad autónoma del estado de México desde la perspectiva de la educación para la paz*. Granada España: Universidad de Granada.
- Gonzalo, N. (2012). *Educación Artística y el arte como terapia: un camino para construir la identidad adolescente*. Madrid: Unoiversidad Complutense de Madrid.
- Groff, L., & Smoker, P. (1996). Creating global-local cultures of peace. *Peace and conflict studies*, 3(1), 1-38.
- Grupo Si(e)te Educación. (2010). Violencia, convivencia y educación, claves para la intervención pedagógica en la escuela. *Revista de*

Investigación en educación(8), 6-23.

Gutiérrez, J. (2018). *Fronteras y transmigraciones de diálogo intercultural. Implicancias del acto educativo como acción estética y emancipadora*. Barcelona: Universitat de Barcelona .

Guzman, E., Muñoz, J., & Preciado, A. (2012). *Convivencia escolar: una mirada desde la diversidad cultural*. Manizalez: Universidad de Manizalez.

Guzmán, G., Fals, O., & Umaña, E. (2016). *La violencia en Colombia*. Bogotá: Taurus.

Guzman, H. (2014). *Cambios en el paisaje de la Localidad Ciudad Bolívar por la explotación de canteras*. Bogotá D.C.: Universidad Militar Nueva Granada.

Hernández Delgado , E. (2012). *Intervenir anes que anochezca. mediaciones, intermediaciones y diplomacias no violentas de base social en el conflicto armado colombiano*. Granada: EIDHR.

Hernández, C., Cetina, N., & García, P. (2016). La escuela como territorios de prácticas de resistencia en escenarios de emergencia social Toribío-Cauca. *El que es Nasa resiste. Escuela y Ciudad*, 29-40.

Hernández, E. (2009). Resistencias para la paz en Colombia. Experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinas. *Revista Paz y Conflictos*, 1-19.

Hernández, E. (2014). *Empoderamiento pacifista de experiencias comunitarias locales en Colombia (1971 - 2013)*. Granada España: Universidad de Granada.

Hernández, T. (Julio-Diciembre de 2014). Colombia: *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía RIIEP*, 7(2), 287-311.

Herrera, Y. (2013). *Correlatos lingüístico-discursivos de las narraciones orales referidas a los procesos de construcción, mantención y cambios identitarios de una muestra de mujeres desplazadas a causa del conflicto*

- armado interno en Colombia*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Herrero, S. (2012). *La Educación para la Paz desde la Filosofía para la Paz El Enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)*. España: Universidad de Jaume.
- Howard, M. (1995). *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Barcelona: Paidós.
- Ianni, N. (2003). Convivencia escolar, una tarea necesaria, posible y compleja. *Monografías virtuales* (2). Obtenido de <https://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>
- IDEP. (2016). Educación Escuela y paz. *Educación y ciudad* (31), 11-12.
- IFM-SEI. (2015). *Manual de Educación para la Paz*. Unión Europea: IFM-SEI.
- IFM-SEI. . (2015). *Manual de Educación para la Paz*. Unión Europea: IFM-SEI.
- Jares, X. (1991). *Educación para la paz, su teoría y su práctica*. Madrid : Editorial Popular.
- Jarés, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista iberoamericana de educación* (15), 53-74.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jiménez, F. (2016). Paz intercultural. Europa buscando su identidad. *Revista de paz y conflictos*, 13-45.
- Kruger, M., & Fernández, H. (2011). Los jóvenes y la construcción del ciudadano ideal. Una aproximación a las acciones y relatos de ciudadanía de jóvenes escolarizados de Buenos Aires. *Los jóvenes y la construcción del ciudadano ideal* (págs. 1-7). Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata.
- Labrador, M. (2000). Educación para la paz y cultura de paz en documentos internacionales. *Contextos educativos. Revista de Educación*(3), 45-68.

- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma revista de Psicología*, 87-111.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la Experiencia. *Aloma; revista de pedagogía, ciencias de la educación* (19), 87-113.
- Lederach, J. (2007). Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas. Bogotá: Códice Ltda.
- Lederach, J. (2008). *La imaginación moral El arte y el alma de construir la paz*. Colombia: Norma.
- Leguizamó, D. (2020). Apreciaciones psicosociales acerca de la violencia en la adolescencia. *Revista Tempus psicológico*, 1-20.
- Lizarralde, M. (2013). *Escuela y guerra, la invisibilidad de los ambientes educativos*. Bogotá: UPN.
- Lodeiro, D. (2001). *la violencia simbólica, instrumental y directa en el sistema educativo y en los centros escolares*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Longás, J., & Cívís, M. (15 de Marzo de 2008). Escuela Educación y Territorio. La organización en red Local como Estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía Social. Revista Universitaria*, 137-151.
- López , M. (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Granada: Universidad de Granada.
- López, M. (2009). *Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio bibliométrico de 1997 a 2007*. Universidad de Alicante.
- López, M. (2011). *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, una asignatura orientada a favorecer la convivencia*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- López-Martínez, M. (2016). La resistencia civil examinada: de Thoreau a Chenowet. *Revista Latinoamericana*, 15(43), 41-65.

- Luján , J. (2016). Escenarios de no guerra: el papel de la música en la transformación de sociedades en conflicto. *Revista CS*, 167-199.
- Magro, C. (25 de abril de 2019). *Pensar y construir la utopía*. Recuperado el 22 de Septiembre de 2019, de https://issuu.com/escuelascaticas/docs/educadores_269
- Manosalva, E. (2018). Cosmovisiones y prácticas ancestrales de los Pastos para construir la paz regional. *Tendencias*, 215-240.
- Martínez , C. (2016). *Arte, signo y resignificación de la palabra en el movimiento indígena de América Latina*. Del movimiento Zapatista a la resistencia mapuche. Granada España: Universidad de Granada.
- Martínez , C., & Sánchez, S. (2013). *Escuela, espacio de Paz*. Granada España: Editorial Universidad de Granada.
- Martínez , J. (Junio de 2017). Post conflicto y acuerdos de paz en Colombia ¿Si un día decidimos prepararnos para la guerra, por qué no educarnos para la paz? *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 9(1), 1-9. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5177/517752178006/517752178006.pdf>
- Martínez, A. (2004). *Tendencias de la Educación en América Latina a Finales de Milenio. De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Bogotá: Anthropos.
- Martínez, A. (2015). *Oriente Próximo. Derecho, esperanza de paz*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Martínez, C. (2013). El proyecto educativo Andaluz y la cultura de paz. presupuestos y contextos. En C. Martínez, & S. Sánchez, *Escuela espacio de paz* (págs. 21-52). Granada: UGR.
- Martínez, C. (2016). *Aproximación a una metodología polisémica de la educación para la paz, una propuesta para el bachillerato universitario en México*. España: Universitat Jaume I.
- Martínez, S. (2014). *La educación para el desarrollo en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura educación para*

la paz y la igualdad. Valladolid España: Universidad de Valladolid.

Mayor, F. (2003). Educación para la paz. Educación XXI. *Revista de la Facultad de educación*(6), 17-24.

Medina, L. (2016). *Experiencias Artísticas Interdisciplinarias*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco de Paula Santander.

Mejía, V. (Julio de 2015). La educación artística como experiencia de paz imperfecta. *Tercio Creciente*(8), 7-16.

Melchoire, M. (2015). *La intervención del arte en el ámbito de la salud comunitaria*. Valencia: Universitat Politecnica de Valencia.

MEN. (8 de Febrero de 1994). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 10 de 12 de 2018, de Ley General de Educación: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Mestre, J. (2004). Violencia escolar, su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula. *Revista Electrónica Iberoamericana de psicología social*, 3(1), 13-.

Mingo, A., & Moreno, H. (abril-junio de 2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles educativos*, 37(148), 1-18.

Ministerio de Cultura. (2008). *Educación artística y cultural, un propósito común*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Ministerio de Educación Argentina. (2011). *Experiencias de Educación artística, cultura y ciudadanía*. Caba: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 25 de Febrero de 2017, de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. Recuperado el 25 de Febrero de 2017, de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Documento N° 16. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (20 de Mayo de 2013). *Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. Recuperado el 20 de Septiembre de 2016, de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf
- Montañez, G. (2016). Territorios para la paz en Colombia. procesos entre la vida y el capital. *Bitácora* 26, 11-28.
- Morales , I. (2015). *Música, identidad y diáspora*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Moreira, D. (2012). *Diseño de una política pública de cultura y educación para la paz en el cantón Loja Ecuador*. Granada España: Universidad de Granada.
- Moreno, D. (2010). *Violencia, factores de ajuste psicosocial y clima familiar y escolar en la adolescencia*. Sevilla: Pablo Olavide.
- Moreno, F. (2014). El concepto de paz en la Constitución Política Colombiana de 1991. reconstrucción dialéctica de sus significado a partir de la jurisprudencia de la Corte Constitucional. *Revista de derecho*, 305-346.
- Muñoz, & López. (2000). *Historia de la Paz*. Granada España: Universidad de Granada.
- Muñoz, F. (2000). La Paz en el Mediterráneo Antiguo. En F. Muñoz, & M. López, *Historia de la paz. Tiempos, espacios y actores* (págs. 127-157). Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, G., & Marín, M. (2006). En la música estan la memoria, la sabiduría, la fuerza... *Culturas Contemporáneas, XII* (023), 45-70.
- Murcia, A. (2015). *Los derechos implicados en el ámbito educativo. la competencia social y ciudadana en la legislación española*. Getafe:

Universidad carlos III .

Musset, A. (2015). De los lugares de espera a los territorios de la espera. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 61(2), 305-324.

Neut, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo Chileno. *Calidad de la Educación* (46), 222-247.

Nicol, E. (2003). *Metafísica de la Expresión*. México: Fondo de Cultura Económica.

Núñez, A. (2013). *Educación para una cultura de paz y de no violencia*. San José de Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

Nussbaum. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Bogotá: Planeta Colombia.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades Propuesta para el desarrollo humano*. Bogotá: Planeta Colombia.

Nussbaum, M. (2019). *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Bogotá: Editorial Planeta Colombia.

Nussbaum, M. (2019). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Bogotá: Editorial Planeta.

Ocampo, J. (2015). *Territorio de sueños que teje memoria en medio de la violencia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ocampo, R. (2010). La paz como construcción ético y política de base. *Novaetvetera Políticas Públicas y Derechos Humanos*, 49-61.

OEI. (2009). Construyendo ciudadanía. *Dieciséis experiencias colombianas*. Bogotá: Revista Número Ediciones.

Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2016). *Los Planes de Desarrollo Territorial como instrumentos de construcción de paz*.

Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

OIM, USAID, Fundación Escuelas de Paz. (2016). *Pensar en educación para la paz. Apuestas del encuentro nacional de Educación para la Paz*. Colombia: Organización Internacional para las Migraciones.

Ojo al Sancocho. (5 de Febrero de 2016). *Ojo al Sancocho*. Recuperado el 5 de Febrero de 2016, de ww.ojoalsancocho.org

Oñate, O. (2015). *Cultura de paz para la escuela en tiempos de violencia*. Valencia: Universidad de carabobo.

Ortega y Gasset, J. (1999). *La deshumanización del arte*. Barcelona: Espasa.

Ortega, P. (2014). Cali ¿Hacia un punto de no retorno en la violencia juvenil? En J. Restrepo, P. Ortega, & F. Arocha, *Violencia juvenil en contextos urbanos* (págs. 84-121). Bogotá D.C.: CERAC.

Ortega, P., & Arocha, F. (2014). Del estado del arte sobre la violencia juvenil. En P. Ortega, F. Arocha, & J. Restrepo, *Violencia juvenil en contextos urbanos*. (págs. 19-37). Bogotá D.C.: CERAC.

Ortega, P., & Herrera, M. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación* (62), 89-115.

Ortíz, J. (2017). *Un pueblo que canta*. Obtenido de Centro nacional de Memoria Histórica.

Ortiz, L. (2010). Obispos, clérigos y fieles en pie de guerra. Antioquia, 1870-1880. *Anuario historia regional y de las fronteras*, 167-191.

Ospina, J. (2015). *La educación para la paz en situaciones de conflicto armado*. Madrid: Universidad Carlos III.

Ospina, W., & Ruiz Silva, A. (2020). *Didáctica de la fantasía*. Bogotá, D.C. : La carreta editores.

Ossa, S. (2016). *Arte y Violencia. Una discusión conceptual*. Cali:

Pontificia Universidad Javeriana.

Palacio, J. (2017). *Análisis del currículo del programa de tecnología agropecuaria del politécnico colombiano J.I.C. Y diseño de un currículo pertinente con el enfoque territorial del desarrollo rural, en Antioquia*. Granada España: Universidad de Granada.

Pallares, J. (2003). *Arbitraje conciliación y resolución de conflictos*. Bogotá: Leyer.

Palma, A. (2018). La escuela como espacio de paz y resolución de conflictos. *Entorno sociedad y cultura infantil*, 177-192.

Pardo, M. (2011). *Educación Artística ¿Para qué?* Bogotá, DC.: Universidad de San Buenaventura.

Parra, L. (2014). *Entre puntadas, palabras y duelos, Tejedoras de sueños en Mampuján aportan a la construcción de paz*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Pasillas, M. (2002). Concepciones de “violencia” y “paz” y educación para la Paz. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(2).

Pastorino, M. (2015). Violencia de género en las aulas de educación secundaria. *Resed*, 112-133.

Paz-Delgado, C. (2014). *Competencias docentes para la atención a la diversidad, Investigación-acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras*. Alicante España: Universidad de Alicante.

Peña, I., Vanegas, J., Contreras, A., & Ochoa, M. (2018). El teatro como herramienta pedagógica en la construcción de una cultura de paz. *Revista electrónica*, 5(2), 33-43.

Peña, L. (2019). *Paz territorial, conectando imaginación moral e imaginación geográfica*. Bogotá: CAPAZ.

Pérez, C. (2003). Educación para la convivencia, programa de

- intervención para la educación infantil. En F. López, & S. Aranega, *El mundo en guerra; la educación para la paz propuestas y actividades* (3 a 12 años). España.
- Pérez, F. (2017). *Arte y creatividad en el movimiento educativo internacional por la paz United World Colleges*. Granada España: Universidad de Granada.
- Pérez, N. (2017). Educación en derechos humanos desde una perspectiva de memoria histórica. Estudio comparado de experiencias educativas en DDHH y Memoria en 4 instituciones educativas públicas en Santiago de Chile y Bogotá. *Revista cambios y permanencias*, 806-822.
- Pineda , J., & García, F. (2011). La construcción de un ámbito de investigación escolar sobre el conflicto, la violencia y la guerra. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales* (68), 82-91.
- Pinto, M. (2014). *Educación, democracia y conflicto en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Pistolato, F. (2015). *Ekkehart Krippendorff*. La paz como cultura ética y libertad. Granada España: Universidad de Granada.
- Programa Cali cómo vamos. (Noviembre de 2015). *Cali cómo vamos*. Obtenido de <https://www.calicomovamos.org.co/seguridad-y-convivencia>
- Pulido, S., Gómez, J., Díaz, N., & Moreno, W. (2012). Juegos de la calle: una apuesta transformadora en el territorio escuela-ciudad. *Estudios Pedagógicos*, 327-346.
- Quiceno, N., & Sanín, P. (2009). *Estigmas territoriales y distinciones sociales: Configuraciones espaciales en la ciudad de Medellín*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Quiceno, N., Ochoa, M., & Villamizar, A. (2017). La política del canto y el poder de las alabaoras de Pogué. *Estudios Políticos*, 175-195.
- Quintero, M. (2008). Hacia una pedagogía de la natalidad para la

- formación de docentes en asuntos de ética y ciudadanía. En IDIE, *Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía* (págs. 58-69). Bogotá: OEI Colombia.
- Quintín , P., & Urrea, F. (2000). Segregación urbana y violencia en Cali. *CIDSE*, 1-42.
- Ramos, J. (2018). testimonios y repertorios de memoria de mujeres tejiendo sueños y sabores de paz de mampuján. *La manzana dela discordia*, 59-71.
- Ramos, M. (2008). *Violencia y victimización en adolescentes escolares*. Sevilla: Universidad Pablo Olavide.
- Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rangel, M. (2016). *El tejido: el papel de las prácticas artísticas en la construcción de memoria histórica. El caso de las víctimas de Sonsón*. Bogotá: Universidad Colegio mayor de Nuestra Señora del Rosario.
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Real Academia Española. (30 de Septiembre de 2017). *Real Academia Española*. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=ZcqJYVW>
- Redprodepaz, Ruta Pacífica de las Mujeres, Red de Iniciativas y Comunidades de Paz desde la Base, Corporación Pensamiento y Acción Social. (2014). *La construcción de paz desde los territorios*. Bogotá: Red Nacional de Programas Regionales de Desarrollo y Paz.
- Ríos, J., & Gago, E. (2018). Realidades y desafíos de la paz territorial en Colombia. *Papers*, 281-302.
- Roales Alvarez, E. (2015). *Violencia escolar*. Variables predictivas en jovenes gallegos. Vigo: Universidad de Vigo.
- Rodríguez , A. (2013). *Elementos de construcción de paz en los programas musicales colectivos. Una aproximación al programa Música para la Reconciliación de la Fundación*. Castellón: Universitat Jaume I.

- Rodríguez, A., & Cabedo-Mas, A. (2017). Espacios colectivos musicales, durante y después del conflicto armado como lugares de preservación del tejido social. *Co-herencia*, 16(14), 1-10. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/774/77453577010/html/index.html>
- Rodríguez, C. (2013). Igualdad y Cultura de paz en la Educación. En C. Martínez , & S. Sánchez, *Escuela, espacio de Paz* (págs. 125-153). Granada España: Universidad de Granada.
- Rodríguez, L. (2015). *Impacto de un curso virtual de educación para la paz en estudiantes mexicanos de nivel superior*. Madrid: UNED.
- Rodríguez, S. (2016). Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz. En P. Ortega, *Bitácora para la cátedra de la paz* (págs. 135-158). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Roldán, L. (2014). *Factores socioeconómicos y su relación con el nivel de violencia escolar*. Puerto Wilches Santander: Universidad Norbert Wiener.
- Romero , L. (2012). *El estado de la educación y la pedagogía en derechos humanos en Colombia: una alternativa para construir ciudadanía y paz desde la escuela en tiempos de guerra*. Heidelberg: Universität Heidelberg.
- Romero. (Enero-Abril de 2013). Conflicto Armado, escuela, derechos y DIH en Colombia. *Análisis Político* (77), 57-84.
- Romero, P. (2014). *Teatro como elemento de construcción de paz en red*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Romero, S. (2014). *Género y destino. La tragedia griega en Colombia*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Roque, A. (2017). Arte público y políticas culturales en el posconflicto: potencias, retos y límites. *Calle 14*, 24(30), 360-374.
- Rotila, A. (2017). La educación para la paz en el aula. *Forum recerca* (22), 129-143.

- Ruiz, L. (2006). *La escuela: Territorio en la Frontera. Tipología de los conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín*. Medellín: Instituto Popular de Capacitación.
- Ruiz, Y. (2019). *Tejedoras de Mampuján: Violencia y conflicto armado en Colombia, experiencias estéticas para una política emancipadora*. Foz de Iguazú: Instituto latinoamericano de arte cultura e historia.
- Ruta pacífica de las mujeres. (2017). *Corazón, cuerpo y palabra. Metodología de "La verdad de las mujeres en escena". Aportes del teatro en el acompañamiento psicosocial*. Bogotá: Editorial Nuevo Milenio.
- Ruta Pacífica de Mujeres. (2017). *Corazón Cuerpo Palabra*. Bogotá: Editorial Nuevo Milenio.
- Saenz, V. (2012). Territorialización, medios de comunicación y escuela. Desafíos en la visibilización de episodios de violencia. *Revista Electrónica de Educación*, 1-23. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n50/2007-7033-sine-50-00014.pdf>
- Salamanca, A. (2009). Educación para la paz. *Praxis*, 5, 17-32.
- Salguero, J. (2004). Educar para la paz. *El caso de un país dominado por la violencia: Colombia*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- San Fabián , J. (1995). Educación para la Paz y Evaluación. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado* (22), 75-86.
- San Ginés, P. (2000). El concepto de paz en la China clásica. En F. Muñoz, & M. López, *Historia de la Paz. Tiempos, espacios y actores* (págs. 51-82). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Sanabria, A. (2018). Expresiones artísticas de las víctimas como mecanismo de reparación transformadora en Colombia. El caso de las tejedoras de mampuján. *Ciencia Jurídica*, 171-185.
- Sanca, I. (2017). *La paz de los guerreros. Una experiencia de transformación de conflicto socioambiental en territorios del pueblo awajún de Cajamarca - Perú*. Castelló: Universitat de Jaume.

- Sánchez , L. (2009). El Mundo En Guerra. La Educación Para La Paz. *Xihmai*, 4(8).
- Sánchez C, N., & Mora , D. (2014). *Cartografías de la paz: una mirada crítica al territorio*. Bogotá: Universidad de La salle.
- Sánchez, M. (Diciembre de 2010). La educación para la paz en Colombia. *VIA IURIS* (9), 141-160.
- Sánchez, S. (2013). Política Educativa y Cultura de Paz. Contextualización desde el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia. En S. Sánchez, & C. Martínez, *Escuela, espacio de paz* (págs. 53-78). Granada España: Universidad de Granada.
- Sánchez-Blake, E. (julio-diciembre de 2016). La Ruta Pacífica de las Mujeres; repertorios simbólicos en la búsqueda de la paz y reconciliación en Colombia. *Revista Colombiana de educación*, 301-319.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Oikos-tau.
- Saquet, M. (2015). *Por una geografía de las territorialidades y de las temporalidades*. La Plata: Biblioteca de Humanidades Universidad de La Plata.
- Sarria, C. (2002). La violencia de limpieza social, una aproximación al fenómeno. *Revista prospectiva*, 127-142.
- Satizabal, C. (2017). Conflicto y arte en Colombia. *Huellas, revisda de la universidad del Norte* (11), 34-46.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2016). *Perfil_localidad_de_Ciudad_Bolivar_2016.pdf*. Obtenido de SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2017/19-: <https://www.educacionbogota.edu.co>
- Sierra, Y. (2015). *El concepto de Litigio Estético*. Obtenido de Serie Documentos de Trabajo No 83: www.icrp.uexternado.edu.co
- Solano, I. (2010). *Programa de educación para la paz y resolución pacífica de los conflictos en Costa Rica*. Granada España: Universidad de Granada.

- Springer, N. (2012). *Como corderos entre lobos. Del uso y reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia*. Bogotá: https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informe_comoCorderosEntreLobos.pdf.
- Suarez, I. (Diciembre de 2015). Violencia de género y violencia sexual en el conflicto armado colombiano. *C&P* (6), 173-203.
- Tolosa, A. (2015). *Arte como herramienta metodológica para la construcción de la paz*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Toro Calonje, A. (2017). *La presencia de la ausencia. Cuerpo y arte en la construcción de paz: La danza como forma de revisibilización de víctimas de desaparición en el conflicto armado colombiano*. Granada: Universidad de Granada.
- Toro, A. (2018). *La presencia de la ausencia, cuerpo y arte en la construcción de paz. La danza como forma de revisibilización de víctimas de desaparición en el conflicto armado colombiano*. Granada España: Universidad de Granada.
- Torquemada, G. (2015). *Derechos Humanos y convivencia en la comunidad educativa. Acción reacción ante una crisis de humanidad*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Torres, J. (2018). *Mujeres y paz: una análisis de las acciones de la Ruta Pacífica de Mujeres a favor de la construcción de paz en Colombia 1996-2016*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Tovar, P. (2015). Una reflexión sobre la violencia y la construcción de paz desde el teatro y el arte. *Universitas Humanística* (80).
- Trahtemberg, L. (1996). Educación para la paz. *Agenda internacional*, 3(7), 19-26.
- Tuvilla, J. (2013). De la política a las Prácticas Educativas: Enfoques para construir la Cultura de Paz en los Centros Educativos. En C. Martínez, & S. Sánchez, *Escuela Espacio de Paz* (págs. 79-124). Granada España: Editorial Universidad de Granada.

- UNESCO. (1996). *Unesco*. Recuperado el 18 de septiembre de 2020, de <https://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>
- UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta de la Educación Artística*. Recuperado el Marzo de 2016, de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf
- UNESCO. (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Seúl: UNESCO-MCST.
- Unidad de Investigación Periodística. (Septiembre de 2018). *Unidad de Investigación Periodística Politécnico Granacolombiano*. Obtenido de https://www.elespectador.com/static_specials/289/microtrafico/microtrafico_datos.html
- Unidad de Víctimas. (Diciembre de 2018). *Unidad de Víctimas*. Obtenido de <https://cifras.unidadvictimas.gov.co/Home/Desplazamiento?vvg=1>
- Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas. (2014). <http://rni.unidadvictimas.gov.co>. Recuperado el 22 de Marzo de 2017, de <http://rni.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/Documentos/Convivencia%20Reconciliacion%20y%20Paz.pdf>
- Valdivieso, P. (2009). *Violencia escolar y relaciones intergrupales*. Granada: Universidad de Granada.
- Valencia, F. (enero de 2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia. *Magis*, 29-42.
- Vásquez, R. (2012). *La mediación escolar como herramienta de educación para la paz*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Vega, A. (2014). *Papel de la educación en el posconflicto colombiano*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Vega, E. (2017). *Desplazarse en silencio. Retos de la igualdad y la inclusión educativa de niñas y niños víctimas del desplazamiento forzado en Colombia*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

- Vergel , M., Guzman, W., & Martínez, J. (julio-diciembre de 2016). Prácticas pedagógicas para la paz, realidades de la implementación en el enfoque por competencias. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 8(ISSN: 2145-549X), 33-44.
- Viancha, M., Bahamón, M., & Alarcón, L. (2013). *Variables psicosociales asociadas a l intento de suicida, ideación suicida y suicidio en jóvenes*. Bogotá: Universidad Los Libertadores.
- Villa, J., & Avendaño, M. (2017). Arte y memoria. Expresiones de resistencia y transformaciones subjetivas frente a la violencia política. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 502-535.
- Villa-Gómez, J., & Avendaño, M. (2017). Arte y memoria: expresiones de resistencia y transformaciones subjetivas frente a la violencia política. *Revista colombiana de ciencias sociales*, 8(2), 502-535.
- Wilches, A. (2017). *Fundamentos de una propuesta de educación para la paz. Un abordaje para promover la escuela como territorio de paz*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Zapata , G. (2017). Arte y construcción de paz. la experiencia musical vital. *Revista Calle 14*, 241-252.
- Zapata, M. (2014). Los relatos del desplazamiento y el despojo de lo simbólico. En D. Mora, & N. Sánchez, *Cartografías de la paz: una mirada crítica al territorio* (págs. 65-86). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Zapata, M. (2018). *Alcances y límites de la reparación simbólica. El caso de Mampuján. Municipio de María la Baja, Bolívar*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Zuluaga, S. (2017). *La mujer como sujeto de justicia y reparación en los procesos de onflicto posconflicto*. Madrid: Universidad CEU San Pablo.



Se propone la educación artística como un poderoso dispositivo para potenciar las capacidades humanas en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, que permite vincular la formación en valores y emociones morales, así como el desarrollo de las capacidades humanas vinculadas a desarrollo humano integral que prepare a los ciudadanos en formación para actuar dentro de una convivencia pacífica aún en situaciones de violencia y conflicto. Los elementos que ofrece la formación desde las artes se convierten en posibilidades reales de empoderamiento pacifista, de estructuración de liderazgos resilientes dentro de las poblaciones, y de oportunidad para reparar y cohesionar socialmente a las comunidades. Este libro parte de las percepciones que como docente de artes dieron origen al proyecto investigativo, desde el hacer docente como sujeto artista, aprendiz y constantemente enseñante.