



**Pedagogías para la paz: una propuesta de educación popular por medio del arte, para la formación de los niños y niñas en la paz**

**Autores**

**NORMAN BEJARANO RESTREPO  
JOHANA LONDOÑO RESTREPO  
PAULINA VILLA SIERRA**

**Asesor**

**WILLIAM DE JESÚS ESTRADA CANO**  
Sociólogo de la Universidad de Antioquia

**TRABAJO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADOS EN  
PEDAGOGÍA INFANTIL**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL  
MEDELLÍN  
2016**

## Tabla de contenido

<b>1. Resumen</b>	<b>4</b>
<b>2. Introducción</b>	<b>4</b>
<b>3. Planteamiento del problema</b>	<b>6</b>
<b>4. Objetivos</b>	<b>9</b>
4.1 Objetivo General	9
4.2 Objetivos específicos	9
<b>5. Marco Teórico</b>	<b>9</b>
5.1 Estado del Arte	9
5.2 Marco Legal	15
5.3 Marco Contextual	18
5.4 Marco Conceptual	20
5.4.1 Infancias	21
5.4.2 Vulnerabilidad	23
5.4.3 Pedagogías para la Paz	24
5.4.4 El arte como estrategia sensibilizadora para la paz	26
5.4.5 Educación Popular	27
<b>6. Metodología</b>	<b>29</b>
6.1 Investigación Acción Participativa	29
6.2 Técnicas y estrategias de recolección de información	31
<b>7. Resultados Análisis</b>	<b>33</b>
<b>8. Conclusiones</b>	<b>40</b>

<b>9. Bibliografía</b>	<b>42</b>
<b>10. Anexos</b>	<b>47</b>

## Resumen

Una propuesta de pedagogía para la paz como la presente, busca por medio del arte reconocer y formar a los niños y niñas como actores de paz, partiendo de reflexiones, aprendizajes y enseñanzas que ha dejado el conflicto armado en Colombia en un contexto específico como Auroras de la Paz. En este sentido, se trata de la promoción de alternativas de convivencia para tratar conflictos de manera pacífica a partir de expresiones artísticas como la grafico plástica y la literatura, donde se reconoce a la población infantil como principal destinataria. La forma de llevar a cabo este propósito es a través de la *educación popular*, mediante el método de la *Investigación Acción Participativa* (IAP), el cual permite acercarse a un contexto como éste, en el que la infancia se encuentra en condiciones de vulnerabilidad debido al conflicto armado y a otros fenómenos sociales como la pobreza y el abandono del Estado.

**Palabras clave.** Pedagogía para la paz, Educación Popular, Vulnerabilidad, Infancia, Arte, Investigación Acción Participativa.

## 2. Introducción

Pensando en un marco del postconflicto colombiano, se hace cada vez más evidente la necesidad de hablar de paz y educación. Si bien estos temas no son nuevos, y por el contrario se han abordado mucho tiempo atrás debido a los diversos conflictos armados y experiencias de violencia que siempre ha padecido Colombia, vale decir que por ello mismo son transversales a toda la sociedad, es decir, no pueden limitarse a tratarse en un espacio aislado

como el institucional, sino que trascienda a otras esferas de la vida como los ámbitos familiar, comunitario, oficial y no oficial, y multicultural, para que pueda tener efectos de transformación del tejido social.

El proyecto “Pedagogías para la paz: una propuesta de educación popular por medio del arte, para la formación de los niños y niñas en la paz en el “barrio”<sup>1</sup> Auroras de Paz”<sup>2</sup>, surge como una iniciativa pedagógica y de educación popular que busca acercarse a un espacio vulnerado e invisibilizado, con el fin de transgredir algunos aprendizajes derivados de la guerra por medio de estrategias pedagógicas basadas en expresiones artísticas.

Este proyecto se desarrolla en el “barrio” Auroras de Paz, el cual está ubicado en la zona noroccidental del municipio de Bello. Su población se encuentra en situación de riesgo por fenómenos como la violencia, el desplazamiento forzado, la pobreza, la compra irregular de predios, la falta de agua potable, la estigmatización social, la dificultad de acceso a la salud, la carencia de una educación de calidad y el no reconocimiento de la infancia; factores que hacen que desde la Pedagogía Infantil se piense propuestas alternativas para promover espacios educativos y de formación de para la paz.

Por tal motivo, un colectivo de nueve (9) estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, proponen este proyecto como una alternativa para la paz y la convivencia, aportando cuatro horas semanales para el desarrollo de actividades como talleres, salidas pedagógicas, exposiciones artísticas y otras actividades, con el objetivo de

---

<sup>1</sup> Se pone “barrio” entre comillas, para indicar que no cumple con las características de un barrio formal, puesto que no figura siquiera en el Plan de Ordenamiento Territorial del municipio de Bello. Se trata de un asentamiento informal.

<sup>2</sup> Por razones de ética y para proteger la identidad de los pobladores del sector donde se llevó a cabo el Proyecto, se decidió modificar el nombre de este lugar; en el entendido además que las problemáticas que se suscitan allí para efectos del proyecto, no corresponde tanto al sitio geográfico como tal, sino a las condiciones que son comunes en los lugares donde hay asentamientos de este tipo en la ciudad de Medellín.

fortalecer los pilares de la construcción de paz tales como la esperanza, la democracia, la participación, la convivencia y espíritu de confianza, con todos los actores que tienen que ver con el acompañamiento a la infancia: familia, comunidad, Estado y sociedad.

Para dar cuenta del desarrollo de esta propuesta, el presente informe se estructuró de la siguiente manera: en relación al Marco Teórico lo siguiente: Estado del Arte, Marco Legal, Marco Contextual, Marco Conceptual; este conlleva el análisis las categorías como Infancias, Pedagogías para la Paz, Educación Popular, Vulnerabilidad, Arte y Sujetos de Paz. A nivel de intervenciones y metodología se abordará la Investigación Acción Participativa con énfasis en algunas técnicas y estrategias de recolección de información.

### **3. Planteamiento del problema**

Los niños y niñas a pesar que internacionalmente están protegidos por la Convención sobre los Derechos del Niño y otros instrumentos internacionales, y nacionalmente por la Constitución Política de Colombia y algunas políticas públicas, constituyen uno de los sectores poblacionales más vulnerables, entre otras razones por las múltiples problemáticas derivadas de la violencia y del conflicto armado. Pero si se presta una mayor atención a la implementación de muchas de dichas directrices, así como a las supuestas buenas intenciones de ciertos sectores en pro de esta infancia, se advierte la injerencia de intereses expresados en medios de comunicación masivos que terminan instrumentalizándola, victimizándola y a la postre consolidando una actitud de naturalización de estos fenómenos en la sociedad, lo que suele llevar a que no se vislumbren posibilidades reales de cambio en este estado de cosas o que en el mejor de los casos, se de mediante procesos muy lentos y traumáticos.

El “barrio” Auroras de Paz, lugar donde se llevó a cabo el proyecto, es un escenario donde concurren con cierta fidelidad tales condiciones. Allí la mayoría de los niños y niñas están desvinculados, entre otros, de los servicios y derechos a la salud, a la educación y a una vivienda digna. Muchos son víctimas directas e indirectas del conflicto armado interno, puesto que tanto ellos como sus grupos familiares en numerosos casos, fueron expuestos a diversos eventos de violencia que los obligó a desplazarse hacia la ciudad desde diferentes regiones del país donde tenían su asiento de vida y sus particularidades culturales. Pero además de ello, fuera de ese entorno en el cual pretenden rehacer sus vidas, suelen ser invisibilizados, estigmatizados y victimizados junto con sus familias, por el Estado, la sociedad y los medios de comunicación.

Frente a estas condiciones que afectan directamente a la población infantil de Auroras de Paz, se hizo necesario pensar en estrategias que contribuyeran a la construcción de una pedagogía para la paz, basada fundamentalmente en el reconocimiento de la infancia. Se cree que ello puede ser posible a través de una propuesta formativa en clave de educación popular, cuya estrategia pedagógica está basada en las expresiones artísticas y la experiencia estética, como medio que posibilite la transformación de aprendizajes que enseña la guerra.

De acuerdo con lo anterior, este proyecto se justifica fundamentalmente por tres razones. La primera, relacionada con las normas que regulan a la población infantil; la segunda, orientada a cuestionar las prácticas de victimización y estigmatización que se han generado sobre la población, y la tercera, frente a la necesidad de una pedagogía para la paz.

Frente a las *regulaciones* que protegen a nivel internacional y nacional a la infancia y la eficacia de éstas el contexto colombiano, una respuesta que el proyecto puede

ofrecer es el momento histórico que vive el país. Hoy se está hablando de paz, o por lo menos de incentivar caminos para alcanzarla y así conjurar un conflicto de décadas. En este nuevo escenario, se dio un primer paso donde aquellas personas relacionadas con la actividad educativa, pueden entrar a jugar un papel fundamental en la construcción de una cultura de la infancia mediante el reconocimiento de una cátedra para la paz.

Con respecto a los procesos de *estigmatización* y *victimización* de la población de sectores como Auroras de la Paz, el proyecto se justifica porque ofrece espacios que permite a los niños y niñas desarrollar habilidades como el reconocimiento de sí mismos y de los demás, así como de sensibilizarlos frente a todo lo que les rodea; todo ello con el fin de contribuir en la promoción de sujetos políticos con posturas críticas y autónomas, capaces de promover la participación, la convivencia y la esperanza como pilares esenciales para la construcción de paz.

La tercera justificación que sustenta el proyecto, es la necesidad de una pedagogía para la paz fundamentada en la educación popular. Se trata de un contexto vulnerabilizado y estigmatizado, sin embargo su población siempre se muestra dispuesta a progresar, a salir adelante y a recibir el apoyo de la sociedad; de hecho es notorio su interés por organizarse, aprender y constituir una comunidad legítima y sostenible. Por ello el proyecto parte de su realidad y de sus necesidades.



## **4. Objetivos**

### **4.1 Objetivo General**

Construir una pedagogía para la paz mediante una propuesta de educación popular basada en expresiones artísticas que permita formar niños y niñas en la paz en el barrio Auroras de la Paz.

### **4.2 Objetivos Específicos**

Fortalecer la iniciativa de los niños y las niñas en la participación autónoma para la formación en la paz.

Incentivar el reconocimientos de valores para la formación de sujetos de paz mediante estrategias pedagógicas basadas en expresiones artísticas.

Promover el tratamiento pacífico de conflictos con actividades alternativas para transformar aprendizajes de la guerra.

## **5. Marco teórico**

### **5.1 Estado del Arte**

Con el fin de lograr una aproximación inicial a los abordajes investigativos e iniciativas gubernamentales o particulares recientes orientadas a la construcción de paz o tratamiento de conflictos donde la pedagogía y la infancia cobren un papel relevante en contextos

afectados por la violencia en Colombia, se adelantó la revisión documental de las siguientes fuentes: “La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho” de Mariela Sánchez; “Construyendo una pedagogía para la paz desde el proyecto sobre violencia y convivencia en Cali: Nuevos escenarios de *educación popular*”, de Miriam Zúñiga E. y Rocío Gómez Z.; un proyecto desarrollado en tres instituciones educativas de la ciudad de Cartagena en el marco del Plan de Desarrollo 2013-2015 de este municipio; algunos proyectos recientes liderados por el Museo Casa de la Memoria de la ciudad de Medellín; y varias iniciativas de construcción de paz desde los sectores escolar, gubernamental, privado y civil, como respuesta a la convocatoria del Gobierno Nacional con miras al posconflicto. De las mencionadas propuestas se hablará brevemente a continuación.<sup>3</sup>

En primer lugar, en el proceso de indagación sobre temas relacionados con las categorías propias de este proyecto, se halló el artículo científico “La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho” de la profesora Mariela Sánchez. Esta psicóloga en su investigación hace énfasis en la responsabilidad social que tiene el Estado, la familia y las instituciones educativas en una educación para la paz.

Esta autora sugiere, que por mandato constitucional, que una educación para la paz tendrá un impacto favorable en la sociedad si logra que todos los sectores de ésta trabajen de manera corresponsable, de ahí la necesidad que haya un replanteamiento en el sistema educativo que apunte a estos fines esenciales.

En segundo lugar, otro estudio que merece destacarse fue el llevado a cabo por las profesoras Miriam Zúñiga E. y Rocío Gómez Z., en su proyecto “Construyendo una pedagogía para la paz desde el proyecto sobre violencia y convivencia en Cali: Nuevos escenarios de

---

<sup>3</sup> Para profundizar más en esta revisión documental se sugiere ver el anexo 1.

educación popular” (2009). Dicho informe ofrece algunas “observaciones y reflexiones que pueden ser claves para la articulación de una Pedagogía para la Paz” (Zúñiga & Gómez, 2009, p.1). Está basado en la revisión de seis estudios de caso que sistematizan experiencias que de alguna forma abordan la problemática de la violencia en Cali y sus alrededores. Según estas autoras, dichos estudios se justifican porque las guerras persisten al interior de la sociedad, además “diversas formas de violencia, tanto abierta como estructural, son mantenidas por instituciones políticas, económicas, culturales y sociales, y por actitudes excluyentes que rechazan la diversidad” (Zúñiga & Gómez, 2009, p.2) .

Ellas se apoyan en una corriente de pensamiento que concibe el objeto de la pedagogía como un saber “más o menos sistematizado acerca de la transformación integral del ser humano, en su estructura de conciencia, en sus saberes, en sus prácticas y en sus disposiciones, para lo cual, hombres y mujeres se relacionan con la naturaleza, con los otros, con la sociedad y consigo mismos” (Zúñiga & Gómez, 2009, p.4). Las *culturas de paz* se lograrían con tal transformación a través de pedagogías modernas, que promuevan las relaciones mencionadas, con el fin de ampliar las libertades humanas y lograr un bienestar colectivo.

Pese a estos importantes aportes epistemológicos y metodológicos del proyecto de Zúñiga y Gómez hacia la consolidación de un conocimiento sobre una pedagogía para la paz, puede advertirse que en ninguna de estas iniciativas y estudios que revisaron fue identificada la población infantil como sujeto de análisis o concebida como sujeto constructor de paz. Tampoco se encontró que las expresiones artísticas tuviesen un papel central en la formación de subjetividades, sino, en algunos pocos casos, como un medio idóneo para retraer a los jóvenes y adolescentes de contextos de violencia. Y por último, que una formación basada en educación popular, en muchas ocasiones estará matizada por factores institucionales, lo que inclusive puede

llegar a ser necesario para que los proyectos hacia una cultura de paz tengan operatividad o resultados.

En tercer lugar, si bien no se trata de un estudio de carácter científico, otra de las iniciativas que ameritan destacarse en torno a la construcción de paz, fue la llevada a cabo en tres instituciones educativas oficiales en la ciudad de Cartagena de Indias. Dicho proyecto fue concebido en el marco del Plan de Desarrollo 2013-2015 de su Alcaldía Mayor. Este Plan, pretende “dar respuestas a problemas concretos de la población más desfavorecida, que siempre debe recibir más atención, cuidado y respeto por parte de los servidores públicos” (2015, p.6).

Así mismo está centrado en la realización de talleres donde se abordaron temáticas como: Comunidad, Derechos Humanos, Construcción de Paz, Transformación de Conflictos y Reconciliación y participación, dirigidos a docentes y estudiantes, personas en proceso de reintegración y otros miembros de la comunidad.

A pesar de la envergadura de esta iniciativa, llama la atención que solamente haya reconocido su acción en el ámbito escolar y no a nivel popular donde convergen tantas problemáticas sociales; lo que de paso de alguna manera restringe su impacto y la participación de otros actores sociales como son padres y madres de familia, niños y niñas.

En cuarto lugar, otra iniciativa que se indagó relacionada con la construcción de paz es la promovida por el Museo Casa de la Memoria de Medellín, entidad que lidera procesos de reconciliación y memoria histórica. Con sus estrategias, se aprecia que su iniciativas es dar validez y peso esencialmente a la voz de las víctimas adultas de una forma simbólica (en cuanto a reivindicar la dignidad de estas personas).

Si bien el Museo Casa de la Memoria trabaja por la reconstrucción, visibilización y difusión de la memoria histórica como una posibilidad de recuperar la condición ciudadana con

identidad y sentido colectivo, también hay que observar que se aprecia cierta falta de esfuerzo por vincular las voces de la infancia colombiana quienes han padecido fuertemente el conflicto armado; así mismo se percibe la demanda de un enfoque interdisciplinario en el que intervenga con un papel preponderante la pedagogía infantil.

Finalmente, en la revisión documental que se hizo a la página virtual del Gobierno sobre las actuales estrategias que promueve relacionadas con el papel de la sociedad civil en la construcción de paz en el marco de un posconflicto, vale la pena decir que pueden identificarse cuatro fuentes: 1) de origen escolar, 2) de origen gubernamental, 3) de origen privado, y 4) de origen civil o comunitario. A continuación se hará una breve alusión a dichas iniciativas.

Primero, puede decirse que se presentan tres iniciativas de *origen escolar* en sendas escuelas de Cartagena del Chairá. Según éstas, los jóvenes estudiantes de este municipio promueven la solidaridad, el liderazgo y el mejoramiento de las relaciones sociales en su entorno a través de la cultura, el deporte, los consejos estudiantiles, y la promoción de las veedurías ciudadanas para la reconstrucción del tejido social.

Segundo, figuran cuatro propuestas planteadas desde *gobiernos municipales*, dos en el César (San Martín y Aguachica), una en Barrancabermeja y otra en Bello. En San Martín, Cesar se dio un proceso de participación ciudadana invitando a los pobladores a llevar sus propuestas de paz a la Mesa de en el marco de Conversaciones en La Habana. En Aguachica, se realizó la consulta popular cuestionando el papel de los violentos y promoviendo al municipio como modelo de paz. En Barrancabermeja la Alcaldía de la ciudad promueve temas como la reconciliación, los derechos humanos y la atención a víctimas a través de la Oficina de Paz y Convivencia; y así mismo los jóvenes están en proceso de organizarse formando nuevos liderazgos y empoderándose de los temas de la actualidad. Y en el municipio de Bello por su

parte, entre 1995 a 1997, la administración incluyó a su plan de gobierno las *Vacaciones Creativas*; iniciativa en la que se capacita a jóvenes de Bello y barrios aledaños para el liderazgo.

Tercero, figuran cuatro propuestas que parten del *sector privado* a través de las ONG *Vienen vientos de Cambio - Mujeres Gestoras de Paz* en La Plata -Huila; *Formando nuevos constructores de paz*; *ONG Sinestesia*, trabaja con niños y adolescentes en entornos escolares. Valga decir que en éstas no hay referencia a procesos pedagógicos, sino a la orientación de talleres de capacitación para proyectos productivos.

Por último, pueden apreciarse cuatro iniciativas que parten de la *sociedad civil*. *Construyendo y Tejiendo Paz Mampuján- Bolívar*; *Barrancabermeja Territorio de Paz*; y *El lenguaje también nos hace constructores de paz*, también en Barrancabermeja. Con estas iniciativas se busca impactar tanto este entorno como a sus comunidades.

A modo de conclusión, con las indagaciones no se hace muy visible en los proyectos del Gobierno relacionados con la paz, propuestas que nazcan desde la voz de los niños y niñas, ni tampoco trabajos con niños fuera de la escuela que contemplen la iniciativa de los niños sobre la paz. Es decir, no son muy comunes las propuestas con el enfoque de Educación Popular en la Primera y Segunda Infancia y mucho menos enfocados en el arte como movilizador de un sujeto para la paz.

Este es uno de los motivos, además de las problemáticas del contexto donde se desarrolla el Proyecto (de las cuales se hablará más adelante en el marco contextual), que dan fundamento a esta propuesta; pues con ella se busca una forma de dar a conocer al voz de los niños y las niñas de Auroras de Paz, quienes también han padecido la violencia del conflicto armado.

De ahí que la principal pregunta de investigación que surge es ¿cómo una pedagogía para la paz basada en expresiones artísticas como la gráfico plástica y la literatura, contribuye a la transformación de aprendizajes derivados de la guerra que impiden el reconocimiento social de las infancias del “barrio” Auroras de Paz.

## **5.2 Marco Legal**

Se nombran a continuación las normativas legales y vigentes que sustentan desde esta perspectiva el proyecto. Para ello se referencia el derecho a la educación en la Constitución Política y en la Ley 115 de 1994; la regulación de la práctica docente de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, y algunas directrices de orden ético para la intervención con población en situación de vulnerabilidad.

En primer lugar, se tiene como respaldo jurídico la Constitución Política de Colombia quien vela por el derecho a la educación:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público obligatorio que tiene una función social, cuya responsabilidad es compartida entre el Estado, la sociedad y la familia. La Constitución autoriza que este servicio sea prestado por particulares, creando y gestionando establecimientos educativos bajo las condiciones establecidas por la ley, garantizando el cumplimiento de los fines de la educación y la calidad en la prestación del servicio (Constitución Política de Colombia, 1991: Artículos 67 y 68).

Por su parte la Ley 115 de 1994, en desarrollo del precepto constitucional mencionado anteriormente, indica que para velar por el cumplimiento de este derecho se crean las Secretarías de Educación:

La comunidad educativa participa democráticamente a través del Gobierno Escolar (Artículo 142 de la Ley 115 de 1994 y artículo 19 del Decreto 1860 del mismo año) y las secretarías de educación ejercen inspección y vigilancia, en desarrollo de las políticas y normas emitidas por el Ministerio de Educación, para garantizar la equidad, eficiencia y calidad en la prestación del servicio por parte de los establecimientos educativos privados.

Ahora, para cubrir la demanda estudiantil, se plantean estrategias desde el Ministerio de Educación para que ningún niño, niña y joven quede por fuera de la institucionalidad. Una de ellas, la *cobertura*, es una figura que consiste en la organización de la oferta y la contratación del servicio educativo con particulares. Esta estrategia, unida al pago de los recursos del sector (Sistema General de Participaciones) por estudiante atendido, ha llevado a un aumento sostenido en la cobertura.

Recientemente el Ministerio de Educación Nacional, expidió el Decreto 2355 de 2009 , para regular la contratación de la prestación del servicio educativo por parte de las entidades territoriales certificadas, con los establecimientos educativos privados. (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Con respecto a la práctica docente en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en la cual está inserto este proyecto, puede decirse que su regulación está contemplada en el Decreto 342 del 19 de junio de 1953. Allí se reconoce el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil.

La Licenciatura en Pedagogía Infantil, tiene como antecedente directo el programa de Licenciatura en Educación Preescolar. Se autoriza la creación de dicho programa



mediante el acuerdo 13 del 9 de mayo de 1981, del Consejo Superior de la Universidad, el mismo conjunto con la Licenciaturas en Educación Infantil Especial y Educación Primaria, así mismo, se solicitó la licencia para su funcionamiento ante el ICFES, quien la otorgó y prorrogó en diferentes ocasiones y, posteriormente, la resolución ICFES 003506 del 30 de Diciembre de 1988, les concedió a los citados programas la aprobación hasta diciembre 31 de 1995, estableciendo que cualquier modificación que se efectuará debería ser presentada ante esta instancia en el término de un año. Decreto 342 del 19 de junio de 1953.

Desde un punto de vista axiológico, el/ la pedagogo/a infantil, tiene como perfil profesional participar activamente en la construcción y la transformación del saber pedagógico, el cual fundamenta su práctica y le permite reflexionar y analizar la incidencia los diversos contextos de desarrollo en los procesos de subjetivación y de formación de los niños y las niñas. El/la pedagogo/a infantil se interesa por el análisis y la investigación de las problemáticas propias de la infancia desde una perspectiva interdisciplinar y propone y lidera transformaciones que incidan en las políticas públicas a favor de la infancia.<sup>4</sup> .

Finalmente, desde un punto de vista metodológico cabe hacer algunas consideraciones de carácter ético. Para este proyecto consideramos la importancia de una deontología profesional al momento de llevar a cabo investigaciones e intervenir con población infantil. Al respecto cabe decir que este proceso de intervención con la infancia se fundamentó en el proyecto internacional “Investigación Ética con Niños” (ERIC), el cual “se centra en

---

<sup>4</sup> Esta es la visión del programa de pregrado en Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. (Tomado del portal universitario de la UdeA : <<http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/facultades/educacion/programas-academicos/programas-pregrado/contenido/asmenulateral/lic-pedagogia-infantil/>>) Recuperado el 10 de diciembre de 2015.

ayudar a los investigadores y a otras personas a comprender lo que significa planificar y llevar a cabo una investigación ética en la que participen niños y jóvenes en diferentes contextos geográficos, sociales, culturales y metodológicos” (Graham & otros, 2013, p.12). En este documento se entienden todas aquellas investigaciones en las que participan menores de edad, ya sea directa, o indirectamente a través de un representante, independientemente del papel que desempeñe, y la metodología o métodos utilizados para recopilar, analizar y transmitir datos o información.

La finalidad de ERIC es “garantizar el respeto de la dignidad humana de los niños, al igual que sus derechos y el bienestar en todo estudio de investigación, independientemente del contexto” (Graham & otros, 2013, p.12). La finalidad más relevante que tiene el ERIC, es que además de que los niños sean partícipes, también debe haber un proceso de aprendizaje. La investigación ética no debe basarse solo en indagación y recolección de datos, sino también en promover espacios de enseñanza y aprendizaje entre todos los participantes.

### **5.3 Marco Contextual <sup>5</sup>**

La población de Auroras de Paz, está compuesta por aproximadamente 14.500 personas. Un 80% de ellas se encuentran en situación de desplazamiento forzado, y el otro 20% de ellas ha tenido que llegar al lugar por razones de extrema pobreza. Las primeras provienen de diversas zonas del país, especialmente de los territorios mineros de Antioquia, pero también hay víctimas de desplazamiento intraurbano desde otros sectores de Medellín y el Área Metropolitana, así como en calidad de doblemente desplazados.

---

<sup>5</sup> Para ampliar información de los hallazgos identificados en el contexto, se sugiere revisar el anexo 2.

El sector presenta serios problemas de salubridad, tanto por la ausencia o deficiencia de servicios públicos domiciliarios, como de infraestructuras de atención en salud y asistencia sanitaria, situación que amenaza directamente la salud de la población especialmente sobre la infantil

Las rutas de acceso al “barrio” y de tránsito son precarias, puesto que son caminos que no cuentan con pavimentación ni señalización, y en gran parte están atravesadas por mangueras con las que los pobladores distribuyen el agua a sus viviendas. Esta precariedad se extiende a las casas, las cuales en su mayoría están construidas con madera, latas y cartón, y no cuentan con un servicio sanitario de calidad o éste es inexistente.

Otro factor que atenta contra la comunidad de Auroras de Paz es el peso de la estigmatización social. Según sus habitantes, cuando al sector se le califica constantemente como territorio de víctimas y victimarios, se causa un perjuicio a una población que está tratando de salir adelante. Cuando los pobladores se refieren a esto, expresan que su intención, además de sobrevivir, es construir un lugar dónde dignificar su existencia contra los imaginarios negativos que de ellos han construido algunos sectores políticos y medios de comunicación.

En cuanto a la población a la cual está enfocada el proyecto, se trata niños y niñas con edades entre 2 y 10 años. Muchos de ellos cursan su formación preescolar y básica primaria en instituciones oficiales ubicadas en otros barrios, pero también algunos lo hacen en espacios escolares construidos muy recientemente por la población del sector. Dentro de sus actividades cotidianas está el trabajo que realizan junto con los adultos como recolectar café, remover material de construcción, jornalear y efectuar oficios del hogar, pero también, en sus ratos libres distraerse en juegos de calle entre los que predominan las canicas y el fútbol.

Finalmente, el acceso a la educación de los niños y adultos de Auroras de Paz es mínimo. Como se indicó, las instituciones oficiales se encuentran a una gran distancia para su desplazamiento (en otros barrios), y en no pocos casos los grupos familiares de los niños no dispone de un documento que acredite su condición de población desplazada lo que a la postre ha significado un alto grado de deserción.

Por este tipo de problemáticas sus habitantes decidieron tomar la iniciativa y adelantaron gestiones para construir en el segundo semestre del año 2015 dos infraestructuras que cumplieran con este propósito. Inicialmente se levantó una en el sector Altos de la Torre con la directa iniciativa y mano de obra de los habitantes del sector y posteriormente otra en el sector de la Paz a través de la organización TECHO.<sup>6</sup> Este proceso se dio en virtud del cumplimiento de una *acción popular* elevada ante el Juzgado 26 Administrativo del Circuito de Medellín, la cual obligó al municipio de Bello a movilizar recursos para atender la demanda, entre otros, del derecho fundamental a la educación.

Cabe agregar que la respuesta por parte del Municipio de Bello se manifestó en un proyecto de *cobertura* diseñado por la organización La Escuela te Abraza.<sup>7</sup>

#### **5.4 Marco conceptual**

El proyecto Pedagogías para la paz: una propuesta de educación popular por medio del arte, para la formación de los niños y niñas en paz, en el “barrio” Auroras de Paz, se

---

<sup>6</sup> “TECHO es una organización presente en Latinoamérica y El Caribe que busca superar la situación de pobreza que viven miles de personas en los asentamientos precarios, a través de la acción conjunta de sus pobladores y jóvenes voluntarios.” Tomado de <<http://www.techo.org/colombia/techo/que-es-techo/>> Recuperado el 5 de enero de 2016.

<sup>7</sup> Una de las razones que justifican la iniciativa de este proyecto, es la respuesta al modelo de *cobertura* que atraviesa la educación en el “barrio” Auroras de la Paz”. Una crítica al respecto de nuestra postura puede verse en el Anexo 2.

apoyó en las siguientes categorías: Infancias, vulnerabilidad, pedagogías para la paz, arte y educación popular.<sup>8</sup>

**5.4.1 Infancias.** En Colombia no podría hablarse de una sola concepción de infancia. “La noción de infancia tiene un carácter histórico y cultural y es por ello que ha tenido diferentes apreciaciones en la historia; su concepción depende del contexto cultural de la época.” (Jaramillo, 2007, p.1). Este autor, apoyado en un análisis histórico del profesor José Puerto Santos (2002) nos indica que no es apropiado hablar de la categoría *infancia* como universal, sino de “*infancias*”, es decir, que dependiendo del momento histórico, el contexto y la cultura, cada nación tiene un imaginario de infancia.

No obstante, un discurso que intenta englobar la categoría de *infancia*, es el formulado por la Convención de los Derechos del Niño en 1989. Allí se define a la infancia como un sujeto de derecho, un estatus de persona y de ciudadano. Así, “pensar en los niños como ciudadanos es reconocer igualmente los derechos y obligaciones de todos los actores sociales” (Jaramillo, 2007, p.5). Vale recalcar, que la Convención obliga a los Estados que firmaron el acuerdo a proteger a los niños y niñas en su integridad. Colombia es uno de los países que adoptó la Convención y la incorporó a su Constitución Política.

Sin embargo, a pesar de tantos protocolos existentes, la infancia en Colombia pareciera ser objeto de instrumentalización. Esto porque en muchos casos resulta como objeto de beneficio para el adulto; ejemplos de ello, es el reclutamiento de niños y niñas como portadores de ideologías combativas; su destinación para la producción de dinero, o como objeto de

---

<sup>8</sup> Para profundizar en los enfoques de estos conceptos para este proyecto, se sugiere mirar el anexo 3.

campañas de políticas públicas y normativas. En estos escenarios la voz de la infancia es completamente denigrada a lo invisible (Noguera, s.f).

Surge entonces la demanda de convertir a las infancias en objeto de análisis, de reconstrucción; y de diferenciar en ellas los intereses involucrados, los supuestos, los conceptos y los efectos que estos pretenden.

Otra forma de ver las infancias, según Noguera, es mediante la noción de *infantilización*. Esta visión corresponde a una “sensibilidad moderna, naturalizada y moralizada que nos hace ver en aquellos sujetos, inocencia, fragilidad, ternura, reforzando nuestra necesidad de protección” (Noguera, s.f), de la cual, es necesario también tomar distancia desde el ámbito académico.

Es necesario entonces que desde el punto de vista académico, dentro del cual cabe el ámbito de los licenciados en pedagogía infantil, se haga un trabajo crítico sobre el objeto de análisis, de reconstrucción; diferenciar los intereses involucrados, los supuestos, los conceptos y los efectos que éstas pretenden. Por ende en el caso de “Auroras de Paz”, se desplegó la escucha a todo lo que los niños manifestaban, soñaban, hacían, querían y odiaban; algunas de estas, reflejos de los prejuicios y la instrumentalización adulta y otras, desde su subjetividad. Permitir esa relación horizontal de saber con la infancia, fue posibilitar ver cómo ellos desde su cotidianidad se formaban como sujetos de paz. Acciones como jugar en grupo, hacer comitivas, ayudar en las tareas de los vecinos, caminar por el barrio, discutir y reconciliarse, dibujar juntos, convivir con personas de otras regiones distintas a las suyas, todas estas acciones evidencian cómo los niños son formadores de paz.

**5.4.2 Vulnerabilidad.** Según Noguera, en relación con lo anterior, al colocarse el énfasis en la inocencia y la fragilidad de los menores, se promueve la idea de una infancia desvalida y se impide apreciar las estrategias que los mismos niños y niñas construyen para evitar, eludir o disminuir los efectos que produce el abuso de los mayores. Esta perspectiva invita a pensar que el niño no es inocente, pero tampoco un cómplice. Comprende lo que significan ciertas propuestas, ciertas caricias, ciertos gestos, pero antes que una víctima pasiva, construye alternativas que en muchas ocasiones logran llevar al traste las pretensiones de sus agresores. (Kitzinger, cit. p. Noguera, s.f, p. 4).

En el mismo sentido, Sandra Carli, (2004) apoyada del filósofo francés J. Rancière, advierte que la concepción actual de *vulnerabilidad* es una construcción social favorable a ciertos intereses. Esto se comprende desde una interesante distinción conceptual entre *policía* y *política*. En efecto, para esta autora, el constructo *vulnerabilidades* es una manifestación del Estado como policía, es decir, aquella que hace alusión a control y estatización del orden social; ello significa la capacidad de las instituciones gubernamentales de definir y naturalizar problemas como las desigualdades sociales. Tal es el caso de las estratificaciones sociales en la ciudad de Medellín y su consecuente tratamiento político, económico o mediático. En síntesis, policía es también la forma como se organiza un orden y se vuelve afirmador y legitimador de desigualdad (Carli, 2004).

Así, la vulnerabilidad es algo externo al sujeto. Son situaciones, miradas, políticas, imaginarios culturales de desigualdad que infligen en los niños y niñas una visión de

seres desvalidos que esperan por ayuda. Esto conlleva a una invisibilización de estos sujetos como actores críticos, propositivos y de derechos; es decir, de sujetos políticos.

En este sentido, los niños de Auroras de Paz evidencian que a pesar de las condiciones vulnerables en las que se encuentran, ellos no lo son. Son niños que tienen esperanza de que su barrio mejore, su familia tenga más oportunidades y que ellos puedan estudiar para ayudar a sus familias. También tienen sueños de crecer como comunidad puesto que hay una empatía con los demás ya que pasan por situaciones similares a ellos. Por ende, no son personas a las cuales mirar con lástima o como víctimas, sino con admiración por la forma pacífica de enfrentar sus condiciones.

**5.4.3 Pedagogías para la paz.** Para hablar de una pedagogía para la paz, es necesario entender primeramente a qué nos referimos con pedagogía.

La pedagogía está conformada por un conjunto de nociones y prácticas que hablan del conocimiento, del hombre, del lenguaje de la enseñanza, de la escuela y del maestro, a propósito del acontecimiento de saber: la enseñanza. La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura. (Zuluaga & Echeverri, 2011, p.36).

Son algunas tareas de la pedagogía ( Zuluaga, 1987) formar docentes para el conocimiento y la difusión de corrientes teóricas y técnicas generadas en otras culturas, la vinculación a los espacios sociales susceptibles de pedagogizar, y la construcción de una historia



epistemológica de los conceptos producidos por la didáctica. En esta línea, se plantea una pedagogía de la paz como reflexión, concepto y alternativas para un contexto tan violento como el de Colombia.

De acuerdo con el profesor Vincenc Fisas, no es de desconocimiento que los años violentos por los cuales han atravesado países a lo largo de tanto tiempo, han dejado aprendizajes en la población que tienden a reproducirse. (Fisas, 2011, p. 2). De ahí la necesidad de retomar las pedagogías para la paz como una alternativa

Capaz de contrarrestar estas tendencias y de consolidar una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo, empezando por el propio ser y continuando con los demás, horizontalmente, formando red, dando confianza, seguridad y autoridad a las personas y a las sociedades, intercambiándose mutuamente, superando desconfianzas, ayudando a movilizarlas y a superar sus diferencias” (Fisas, 2011, p. 2).

Se aclara enfáticamente que el presente proyecto no pretende seguir los lineamientos de la “Cátedra de Paz” propuesta en la Ley 1732 del 2014, ni por el Decreto 1038 del 2015. Estas normas, al facultar a las instituciones públicas para crear sus propios currículos, deja abierto el riesgo de que las propuestas que surjan en torno a la Cátedra de la Paz se utilicen como mecanismos para argumentar la calidad de educación de dichas instituciones ante la supervisión que haga el Estado de éstas, desvirtuando el verdadero sentido de una formación para la paz.

Es por ello que se hace indispensable reflexionar ampliamente sobre el papel que tienen las academias en relación con la paz en Colombia. Según Spitaletta (2016) “la academia debe trascender el hacer por el pensar, por proyectar esos conocimientos hacia otras

comunidades y no quedarse encerrada en esa torre de marfil universitaria”. Es decir, se necesita pensar sobre la violencia que trae el conflicto armado colombiano, lo que enseña, cómo lo enseña y qué hacer para transformar esos aprendizajes, por ello la academia juega un importante rol en este proyecto de nación, y pedagogía enfocada para la paz resulta fundamental.

**5.4.4 El arte como estrategia sensibilizadora para la paz.** Es importante retomar el arte como estrategia metodológica, debido a que se configura como un medio y como uno de los objetivos más importantes de la propuesta, dado que se reconoce el arte como una necesidad y a su vez como la respuesta o solución, al ser una posibilidad de comunicación, y en ese sentido permite visibilizar no solo la realidad, sino también las percepciones, interpretaciones y los aprendizajes que los sujetos han adquirido al de la interacción con la realidad.

La profesora Nora Ros (2004) nos señala que el arte posibilita satisfacer la necesidad de creación de una manera que a su vez se torna placentera y en ese sentido se convierte en una oportunidad para participar del mundo que lo rodea, debido a que deja de ser simple espectador de la realidad para opinar, para hacer visible su percepción y más allá de eso, transformar ese contexto, ese mundo del que hace parte puesto que moviliza el pensamiento y genera espacios de construcción y adquisición de aprendizajes, en la medida en que es imposible pensarlo sin la interacción entre los sujetos.

Por ese sentido crítico y de sensibilización se implementa el arte como la estrategia fundamental para trabajar con los niños y niñas, no obstante, debido a la magnitud del término arte, se hizo énfasis con la expresión gráfico-plástica, reconocida como una herramienta

que posibilita la auto-percepción y reconocimiento del exterior; además ayuda a conceptualizar las ideas que se tienen sobre el mundo. Dentro de ella se reconoce “el dibujo y la escultura ayudan a mostrar ese mundo que se ha estructurado en la mente y que muchas veces es difícil explicar con palabras y que puede ser reflexionado, modificado o incluso cambiado al ser reconocido” (Manual Pedagogía del Arte, p.22).

En el mismo sentido, para Gómez (2013, p.3), las artes plásticas parten de la necesidad de que todos participen con diversas técnicas para resolver conflictos como elemento dinámico de una situación que se vuelve realidad, pues esta no queda guardada en un rincón de la personalidad sino que se mueve, crece, se ramifica, trasciende e invade otras áreas de la vida. El conflicto aclara las ideas, los sentimientos, los caracteres luego van a conducir al establecimiento de normas, cuando el sujeto almacena energía y las guarda en una fuente potencial de violencia.

Por esta razón, en el proyecto se contempló un plan de intervención pedagógica, con actividades de pinturas tanto individuales como grupales, respetando de esta manera la creatividad, el ánimo, estilos y ritmos de aprendizaje, lo que permitió hacer del aprendizaje un acto humano y significativo.

**5.4.5 Educación Popular.** Cuando se habla de Educación Popular es inevitable pensar en Paulo Freire, pero con cierta razón se debe hacerlo, pues fue él quien, alimentado de los aportes de autores como Michel Foucault y Pierre Bourdieu fundamenta esta educación alternativa desde una perspectiva latinoamericana. De esta manera, resulta como una alternativa para construir una sociedad más justa frente a los modelos de opresión, Sin embargo el profesor Alfonso Torres Carrillo resalta la advertencia de que no existe una manera única de entender la Educación Popular; “para

Joao Bosco Pinto (1984, p.17, cit. p. Torres), “no existe un significado universal para la expresión Educación Popular; su significado deberá ser precisado a partir de sus implicaciones y determinaciones políticas” (Torres, 2011, p. 17).

No obstante, este autor (2011, p. 18-19) también enuncia algunos elementos comunes que permiten conceptualizar la Educación Popular a saber: Convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de la transformación, actuando sobre la subjetividad popular; una intencionalidad política que emancipe frente al orden social imperante; contribuir al fortalecimiento de un sujeto histórico, de los sectores que han sido dominados y la creación e implementación de metodologías educativas dialógicas, participativas y activas.

La educación popular procura que los sectores sociales sean partícipes, tomen conciencia de su realidad y así mismo fomentar el cambio y la transformación de la misma Torres (2010) afirma que para hacer educación popular es importante reconocer el carácter político de la educación,, donde se pueda optar por la transformación de la realidad en búsqueda de una nueva sociedad desde el fortalecimiento de las organizaciones y movimientos gestados por los sectores populares que posibiliten las acciones emancipadoras y cambios positivos para toda una comunidad.

En relación con lo dicho, se pretende que la Pedagogía Infantil no se aisle solamente a la institucionalidad, sino que “rompa muros”, trascienda y llegue a las comunidades que han sido vulneradas para poder reconstruir el tejido social desde el componente principal que es la infancia. Con la Educación Popular desde la Infancia se pretende también desaprender algunas imposiciones colonizadoras y reaprender a ser hombres y mujeres que sean sujetos políticos, que tengan esperanza y sean líderes en la organización comunitaria y emancipadora.

Los sitios comunitarios son los espacios fundamentales para educar en lo popular, por ende este proyecto se llevó a cabo en una casa de familia que sirvió como punto de encuentro para realizar las actividades propuestas. Se trata de un espacio facilitado por una madre de la comunidad debido a que los contextos escolares son ocupados los fines de semana por actividades académicas con los adultos mediante el programa CLEI (Ciclos Lectivos Integrados Especiales en Educación).

## **6. Metodología**

### **6.1 Investigación Acción Participativa (IAP)**

La metodología de este proyecto corresponde al enfoque de la educación popular. Por tanto se parte del método de la *investigación acción-participación* (IAP), donde tanto la comunidad como los maestros en formación debían participar activamente en el diseño y realización de éste.

La investigación acción participativa (IAP) promueve un contexto concreto para involucrar a los miembros de una comunidad o grupo en el proceso de investigación de una forma no tradicional, como agentes de cambio y no como objeto de estudio (Belalcázar 2003, p. 61). Desde el punto de vista epistemológico, la IAP plantea que la experiencia les permite a los participantes “aprender a aprender”. Este es un rompimiento con los modelos tradicionales de enseñanza en la cual los individuos juegan un papel pasivo y simplemente acumulan información que el instructor les ofrece.

Esta es una posición también influenciada por Freire, que implica que los participantes puedan desarrollar su capacidad de descubrir el mundo con una óptica crítica que permita

desarrollar habilidades de análisis que puedan aplicar posteriormente a cualquier situación. Los participantes aprenden a entender su papel en el proceso de transformación de su realidad social, no como víctimas o como espectadores pasivos, sino como actores centrales en el proceso de cambio” (Belalcázar, 2003, p. 62).

En la aplicación de la metodología de IAP, en la etapa de la pre-investigación, se detectaron síntomas por medio de las visitas y los trabajos conjuntos realizados con la comunidad, permitiendo así, la reestructuración del proyecto. En la etapa del diagnóstico, en las intervenciones con la comunidad (la creación de la fachada de la escuela) y las entrevistas a las personas, se fortalecía el conocimiento contextual del territorio y acercamiento a la problemáticas y posibles soluciones propuestas por ellos. Este acercamiento permite reestructurar las categorías a abordar y de este se presenta un primer informe.

En una segunda etapa, se parte de todos los conocimientos y puntos de vista existentes, utilizando métodos participativos como talleres basados en la literatura y la expresión gráfico-plástica, análisis de textos y discursos, de lo cual, surge un segundo informe. Finalmente, en la última etapa se hace un consolidado de la información y se triangula analizando lo obtenido con las categorías propuestas; se parte de allí con la reflexión pedagógica y se hace entrega de un último informe.

## 6.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En cuanto a las técnicas de trabajo, el Colectivo de estudio CEDEPO<sup>9</sup>, señala que éstas deben ser participativas para que realmente generen un proceso de aprendizaje. Esto por varias razones: Por una parte, permiten desarrollar un proceso colectivo de discusión y reflexión, además facilitan colectivizar el conocimiento individual, enriquecerlo y potenciar realmente el conocimiento colectivo. Permiten además desarrollar una experiencia de reflexión educativa común. Muchas de estas técnicas tienen “un punto común de referencia a través del cual los participantes aportan su experiencia particular, enriqueciendo y ampliando esa experiencia colectiva” (CEDEPO 2008, pp.4-5).

Otro punto a considerar para seleccionar las técnicas participativas es el objetivo de transformación colectiva que se crea al momento de participar, opinar y compartir con las demás personas del espacio. Según el colectivo, cuando se utiliza “cualquier técnica, ésta nos da elementos que motivan la discusión; para ello es necesario tener claro ¿hasta dónde queremos y podemos llegar en una discusión con esa técnica? La respuesta a esta pregunta varía y depende casi exclusivamente del coordinador” (CEDEPO 2008, p. 7). En este proceso, el objetivo que se ha propuesto, sirve como orientación pero también debe tener presente las inquietudes y entusiasmo por la discusión que se genere en los participantes, y ser lo suficientemente flexible.

La técnica que primó en este proyecto fueron las dinámicas de presentación y animación, éstas aplicadas a la Educación Popular desarrollan la participación y crean ambientes de confianza y fraternidad (CEDEPO 2008, p. 11). También técnicas implementadas en este

---

<sup>9</sup> CEDEPO: Centro Ecuménico de Educación Popular, Buenos Aires, Argentina. “Es una asociación sin fines de lucro que nace en 1984 para dar respuesta a las necesidades de diversas experiencias en el campo popular”. Recuperado de <<https://colectivowayraedupopular.files.wordpress.com/2013/02/tecnicas-participativas-para-la-educacion-popular-tomo-ii.pdf>> el 20 de febrero de 2016.

proceso fueron: a) Revisión documental, b) observación participante, c) técnicas de recolección de datos como entrevista semiestructurada, diarios pedagógicos, fotografías y evidencias físicas y d) narrativas.<sup>10</sup>

Respeto a la revisión documental, se indaga en propuestas similares al proyecto planteado, revisando en páginas web, bibliotecas, experiencias nacionales e internacionales sobre las categorías y en instituciones con énfasis en educación no formal<sup>11</sup>. En cuanto a la observación participante, se participó conjuntamente de las actividades artísticas con los niños y también con las actividades realizadas con la comunidad, permitiendo así percibir acciones, comentarios, imágenes, comportamientos, entre otros.

Referente a las técnicas de recolección de datos, se implementaron varias alternativas para recolectar distintas historias por parte de la comunidad, por ende se retomaron entrevistas semiestructuradas o conversaciones espontáneas, fotografías y muestras manuales como evidencia de lo realizado con los niños y la comunidad, además, del análisis y reflexión pedagógica que se llevó a cabo en los diarios de campo hechos en cada encuentro. Finalmente se retoman las narrativas como una recolección cualitativa y sensibilizadora en la cual las personas participantes expresan sus ideas, sentires, sueños, preocupaciones y otros aspectos que nutren los encuentros y por ende, la reflexión pedagógica.

---

<sup>10</sup> Para ampliar la información sobre cómo fueron implementadas las técnicas e instrumentos de investigación en el presente proyecto, se sugiere mirar el Anexo 4

<sup>11</sup> Para ampliar más la información sobre las referencias, se sugiere ver el anexo de Estado del Arte.



## 7. Resultados y análisis

Estos resultados son caminos que se entretejieron, y siguen en construcción, entre los niños y niñas que asisten, los practicantes y la comunidad que participan en la realización de la propuesta pedagógica. Sabemos que existe escepticismo por una intención de paz, pero vale la pena acoger la expresión de la Casa de la Memoria de Medellín, según la cual la búsqueda de la paz se fundamenta

... en la decisión valiente, amorosa, cotidiana que toma un ser humano de reconocer, acoger y vivir con el otro (...) se evidencia en las acciones simples, poderosas, transformadoras de personas que desde su quehacer y en medio del conflicto, deciden construir en colectivo caminos de unión, dignidad y respeto en los que estar en paz se convierte en realidad (Museo Casa de la Memoria, 2015).

En este apartado, se hará un análisis de los avances que se han logrado a través del proceso de práctica en el transcurso de 3 meses de intervención directa con los niños y niñas, visitas que fueron antecedidas con propósito de fijar contactos, elaborar un diagnóstico, reconocer el territorio y los habitantes de la comunidad.

En las sesiones realizadas con los niños y niñas del barrio, se evidenciaron aprendizajes como el silencio, la desconfianza, el miedo, la violencia verbal y física, los cuales poco a poco se fueron modificando en la medida que se desarrollaban las intervenciones con ellos. Por ende a continuación se narran las experiencias, los relatos y evidencias construidas en este proceso, intentando así, proponer un diálogo armónico con las categorías que fundamentan esta propuesta como son pedagogías para la paz, infancias, vulnerabilidad, educación popular y arte.

## Silencio

*“No podemos hablar de esto... pero aquí hay gente mala, esas personas están vigilando el barrio y son las que matan gente. Pero lo que le dije profe, nadie lo puede saber.” (Niño 9 años).*

Este relato surgió a partir del desarrollo de la propuesta “Deseos y mariposas”,<sup>12</sup> cuyo objetivo era ofrecer un encuentro donde las niñas y niños pudieran exponer libremente sus deseos metas y sueños. En tal sentido se indagó a los niños sobre cuáles eran sus deseos y metas a futuro, surgiendo así respuestas como “quiero ser odontóloga”, “modelo”, “policía”, “explorador”, “pintor”, “doctor”, entre otros. Una de las niñas, quien manifestó que quería ser policía no quiso responder más sobre este tema y por el contrario fue notable en ella cierto temor al expresarse, confirmándose así su actitud.

Este mismo deseo se plasmó en la conversación que tuvo una de las maestras en formación con dos niñas, quienes manifestaron expresiones como “quiero ser militar... y también estar por el bosque”; en ese momento su compañera dijo: “yo quiero ser policía y tener mucha plata”. Esto conllevó a que una vez se hubo establecido un ambiente propicio y de confianza para esta conversación, una de ellas se animó a decir que ella podía tener pistolas, (haciendo el gesto con sus manos), y explicando que sabía mucho sobre armas y de cómo ser un militar. La conversación se detuvo en ese preciso instante cuando una persona adulta ingresó al lugar donde se desarrollaba la charla, interrumpiendo el ambiente de confianza que se había

---

<sup>12</sup> Ver anexo 5.

entablado. Las niñas se quedaron en silencio y empezaron a hablar de otras cosas diferentes a la que se estaba hablando anteriormente.

Estos dos relatos reflejan dos aspectos directamente relacionados con el conflicto armado, el primero, un aprendizaje de imaginario militar, como los que se proyectan en los gestos, los términos, las expresiones, y una limitada noción de que las diferencias se resuelven sólo en tales términos. Y otro, unas consecuencias sobre los niños y niñas como son el silencio, el miedo de ser descubierto por ciertas personas al tratarse ciertos temas, la introversión, la desconfianza y el sentimiento de ser observados y señalados ante determinadas conductas.

Frente a hechos como éstos se pensó en una actividad pedagógica que ofreciera otras posibilidades formativas a partir de sus propias experiencias y anhelos. Se propuso por tanto la lectura del cuento “Orejas de Mariposa”, y a su vez una actividad gráfico plástica de creación de mariposas en acetato para luego hacer con ellas un móvil que contuviera escritos los deseos y metas de los niños y niñas. Algunos de estos deseos anexados a sus mariposas fueron: “quiero que haya buena agua y luz”, o “que las casas sean de material (de adobe y no de madera) y tener la carretera pavimentada”; también “ver a los profes siempre haciendo actividades con nosotros” y “tener a mi familia unida”.<sup>13</sup>

Esta actividad permitió dar la palabra a los niños, mostrarles que se puede romper el silencio y que expresar sus ideas no es algo malo, más cuando se puede hacer de manera creativa. Al final de la actividad, los niños y las niñas se veían muy satisfechos con su trabajo recibiendo cumplidos por parte de sus compañeros.

---

<sup>13</sup> Ver anexo 6.

## Temor

*“Me da miedo ver cuando mi mamá le pega a mis hermanitos o me regaña”*

*(Niña 10 años)*

Este y otros temores se evidenciaron con la actividad “mapa del territorio - croquis de temores”. Aquí cada niño y niña dibujaba su silueta corporal con la ayuda de un compañero, y señalaba un lugar dónde creía que se albergaba el miedo, la tristeza y la alegría; esto con el fin de reconocer sus pesadillas y temores para así generar un espacio de reflexión y otras posibilidades para reducir los miedos y potenciar los sueños y deseos.

En esta actividad los niños y niñas expresaban ideas como: *“mi tristeza es cuando mi mamá me grita y le pega a mis hermanitos, eso me pone a llorar y me da mucha tristeza”*; *“mi miedo está en el corazón y en la piel”*; *“mi felicidad está en el corazón porque me alegro mucho cuando pasa algo bueno”*. Realizar esta actividad posibilitó por parte de los niños, el reconocimiento de su cuerpo dejándolo hablar, ya que a través de la memoria, los aprendizajes, gustos, temores, deseos, entre otros, dejan ver todo aquello que habita en el cuerpo y ha dejado huella según sus vivencias.

Para contrastar más el tema de los temores, se desarrolló la actividad gráfico plástica de origen ancestral “el ojo de Dios”, los niños y niñas pudieron manifestar lo que sentían, deseaban, querían, y al mismo tiempo exponer sus temores para transformarlos o en lo posible disminuirlos. Cuando se les preguntó de qué los protegería el amuleto, algunas respuestas de ellos fueron: *“de la guerra”*, *“del mal”*, *“de la violencia”*. En cuanto a los colores que elegían, muchos veían el verde y el azul como la naturaleza y el agua, elementos vitales para sus vidas y que de alguna u otra manera, han sido objeto de problemáticas que se presentan en su barrio debido a la dificultad para su acceso.

### ***Violencia verbal y física***

En la mayoría de las sesiones se evidenció que los niños mayores asumían una conducta hostil contra algunos de sus compañeros, expresada en golpes, burlas, insultos y algunos gestos y frases obscenas, generando en no pocas ocasiones una reacción defensiva por parte de los afectados y alterando de paso las dinámicas de las actividades. De igual manera, esta violencia verbal y física se evidenció en otro escenario distinto al de las actividades; en esta ocasión se realizaban actividades para la integración de la comunidad y un adulto que jugaba con 3 niños, sostenía a uno de ellos para que los otros dos lo golpearan. Al presenciarse tal práctica (que los participantes asumían como un juego) era fácil recordar los entrenamientos de fuerzas armadas, los linchamientos y las llamadas “asonadas”. Este tipo de juegos dan cuenta de ciertas formas de aprendizajes de la guerra, el cual invita a la reflexión y a la motivación por una intervención pedagógica que movilice actitudes que impidan reproducir y naturalizar la violencia.

Debido a los casos de burlas, insultos e irrespeto entre los niños, se consideró importante la realización colectiva de una cartelera de acuerdos.<sup>14</sup> En un papelógrafo se plasmaron los consensos. Los niños y niñas verbalmente expresaban las normas que querían para los encuentros, tales como: “no molestar”, “no pelear”, “no decir insultos”, “prestar atención”, entre otras. También llegaron a acuerdos sobre las sanciones, quedando así, que la sanción consistirá en el acumulado de “3 X” que, si alguien las llegara a ajustar, el sancionado no

---

<sup>14</sup> Ver anexo 7.

podría ingresar a los encuentros restantes. Finalmente todos fijaron su pacto escribiendo sus nombres y firmas en lo plasmado allí.

En la misma línea de fomentar el respeto por el prójimo, se propuso la lectura “Juul” de Gregie de Maeyer.<sup>15</sup> Con preguntas dinamizadoras, se pudo indagar en lo que pensaban los niños sobre el acoso verbal y físico, llegando a conclusiones como “*no se debe lastimar ni agredir a las otras personas porque no nos gustaría que nos agredieran así*”. Para intentar plasmar todas las ideas, sentimientos y abstracciones que tenían los niños, la actividad complementaria consistía en escribir cartas a “Juul”. En estas misivas se expresaron consejos, palabras y demás comentarios que los niños quisieran compartir al personaje del cuento.

Algunos de estos consejos fueron “*no es malo ser así, no les hagas caso, cuídate*”, “*Juul, hola ¿cómo estás?, bueno yo te hablo para decirte que no lo tomes a mal todo lo que te dicen, solo volteas y diles que te respeten por favor y te vas a decirle a tu madre o a tu padre*”, “*Juul no te sientas mal por tu cuerpo, no es un defecto eso, no te sientas mal porque todos somos diferentes, negros, morenos y blancos, no es malo ser así*” .

Ante esta sensibilización y posible empatía con el personaje, se decidió abordar en la sesión siguiente el cuento “Orejas de Mariposa” de la autora Luisa Aguilar, el cual consiste en tácticas que implementa una niña para enfrentar el bullying que le hacían sus compañeros.

Antes de iniciar, los chicos denotaron que les gustaba mucho los cuentos que les eran narrados en los encuentros, es decir, que sentían una gran atracción por lo literario, lo visual y lo plástico que evocan los libros álbum. Durante la lectura, los niños observaban con detenimiento las ilustraciones mientras comentaban sobre las disparatadas respuestas de Mara (la niña del cuento) ante el bullying de sus compañeros. Uno de los comentarios comparativos entre este cuento y el

---

<sup>15</sup> Ver anexo 8.

anterior (“Juul”) fue: “ *Esta no es boba como Juul que se quitaba todo, esta niña si es muy avispada* ”<sup>16</sup> y “ *Mara es más inteligente y no dejo que la molestaran*”. También se presentaron risas, silencios y alabanzas ante las acciones defensivas e inteligentes que decía Mara frente a comentarios discriminatorios.

Los niños y niñas construyeron reflexiones y contrastes entre las actitudes de los dos personajes de los cuentos ante el bullying, lo cual fue gratificante porque en las sesiones posteriores, el trato entre ellos no reflejaba actitudes de agresión e irrespeto, ni tampoco por los trabajos de sus compañeros; por el contrario, de alguna manera el espacio donde se desarrollaron los encuentros devino en un lugar más conciliador, tranquilo, y donde los niños para expresaban con más confianza sus ideas a través de las creaciones que realizaban..

## **Sujeto de paz**

*“Paz es libertad”... “la paz es perdonar”*

Una de las actividades buscaba por medio del dibujo, conocer las diferentes nociones que tenían los niños y las niñas sobre el tema de la *paz*. Ellos plasmaron flores, corazones, agua, aviones y barcos con la cruz roja, y dibujos de “no a la guerra”; pero además estos dibujos estuvieron acompañados de frases como “*la paz significa naturaleza*”, “*la paz es no estar en guerra*”, “*es amor y estar con la familia*”. En el transcurso de las sesiones, se vio cómo cada niño y niña reestructuraba sus aprendizajes, pues se ofreció un espacio en el que de algún

---

<sup>16</sup> Jerga popular que indica que una persona es muy astuta.

modo convivieron, se ayudaron, se conocieron y reflexionaron sobre los temas abordados. Cada uno de ellos se iba transformando en un sujeto de paz.

De acuerdo con el profesor chileno José Jara, la paz de estos sujetos podrá ser continuamente fugaz y volátil, puesto que su propia experiencia y la que hace y despliega diariamente con los otros individuos está inmersa en un conjunto de procesos de quehaceres que le plantea renovadas y diversas posibilidades de elección y acción. En la medida en que los momentos de esa paz lograda se hagan cuerpo en él, podrán llegar a convertirse en referencias específicas y concretas para sus próximas percepciones de situaciones en que se encuentre y para sus subsiguientes acciones (Jara, 1999, p. 71).

El sujeto de paz es quien reflexiona, se piensa su propio camino y busca alternativas para estar en paz consigo mismo, además, es promotor del cambio social pues tiene una conciencia plural que le recuerda que la violencia no sea una opción y el diálogo sea el camino.

Algunos de los niños y niñas de esta comunidad, construyeron reflexiones e ideas frente al cambio y la transformación de su barrio y estilo de vida. La interacción de ellos con el arte y los materiales de trabajo los llevó a generar procesos de paz que involucraban trabajar con otros y en muchas ocasiones orientarse y empoderarse de todas sus potencialidades, pero también empoderar a los otros reconociendo sus fortalezas.

## **8. Conclusiones**

Es importante recordar que la Pedagogía Infantil tiene un papel fundamental en la formación de la niñez y es acercarlos a la voluntad del saber. Se debe valorar y reconocer el interés que tienen los niños y niñas por asistir a los encuentros pedagógicos y evitar



obstaculizarlos con lo insano del asistencialismo. Ellos tienen un gusto significativo por comunicarse y aprender sobre temas relacionados con las expresiones artísticas pero se ve limitado por las prácticas conductistas de premiación, castigo y de remuneración (ejemplos de ello son las visitas de fundaciones que becan a los niños de escasos recursos, de repartición de donaciones solo para las niños y niñas en instituciones educativas y suministros alimenticios para los que estudien) por su asistencia al ámbito educativo. Por ende, desde las estrategias pedagógicas se debe buscar la forma de vincularlos con el amor por el aprendizaje, además, de construir y promover espacios alternativos diferentes a la escuela para una formación contextualizada.

Los licenciados en Pedagogía Infantil al ser los pensadores de las formas de aprendizaje en la infancia, deben vincular la educación formal, no formal e informal, puesto que todas hacen parte del proceso educativo y formativo de los niños. Por ende desde las facultades de educación se deben proponer espacios de conocimiento con aras a que los pedagogos infantiles se desenvuelvan en estos tipos de educación. Se propone por eso un fuerte énfasis en la *educación popular* para la Pedagogía Infantil pues se busca con ella que la educación sea contextualizada y que además tenga el objetivo de transgredir algunos referentes sociales para poder así reconstruir el tejido social.

Si bien la educación es un derecho fundamental para la infancia, contemplado entre otras normas de carácter superior en la Constitución Política, se tienen que seguir haciendo reflexiones pedagógicas en torno a ella. En este sentido de la reflexión pedagógica, hay que hacer un fuerte énfasis en la educación de calidad y la cobertura. La posibilidad de que cualquier entidad privada pueda sopesar la ineficiencia estatal por cubrir el derecho a la educación de calidad, conlleva a grandes vacíos pedagógicos o a currículos descontextualizados

que no parten del interés de los estudiantes sino a modelos neoliberales y coloniales que buscan formar un sujeto competitivo y no a un sujeto de paz que se sienta completo al alcanzar sus metas o que sienta empatía por los proyectos de vida de los demás. Es necesario entonces retomar la formación del *ser* para que exista una sana convivencia, y para ello la pedagogía debe ser el componente primordial en los espacios de formación y en los reguladores de la educación del país.

## 9. Bibliografía

América, R. (2012). *Los educadores por cobertura. La vergonzosa tercerización de la planta docente en la educación pública*. Recuperado de

<http://www.renovacionsindical.org/antioquia/los-educadores-por-cobertura-la-vergonzosa-tercerizaci-n-de-la-planta-docente-en-la-educaci-n-p>

Amnistía Internacional. (1997). *En busca de un refugio. Colombia. ¿Qué debemos hacer para seguir viviendo? Los desplazados internos de Colombia desposeídos y exiliados en su propia tierra*. Madrid.

Antelo, E. (2014). *¿Qué se puede hacer con un niño?* Conferencia de Estanislao Antelo en el Seminario: Infancias, Pedagogía y Psicoanálisis. Medellín, Universidad de Antioquia.

Belalcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): aspectos conceptuales y dificultades en su implementación. *Fundamentos en humanidades*. N° 7-8. Universidad nacional de San Luis. pp. 59-77. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1272956>

Bustelo, E. S. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Argentina: Siglo XXI .pp. 105-112.

- Carli, S. (2004). Las políticas de infancia como espacio polémico. La escuela como territorio de intervención política, Bs As, CTERA.
- CEDEPO (2008). *Técnicas Participativas para la Educación Popular*. 7ª Edición. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas. pp 1-15.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Eliseo, D. (2005). *Desde la eternidad, antología de poesía y prosa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elliot, E. (S/F). Documento sin editar a partir del Capítulo 8 del libro *Educación la Visión Artística: Crecimiento infantil en arte ¿se puede evaluar?* . Recuperado de <http://pdepdeisner1.blogspot.com/>
- García, M. (Abril 5 de 2016) Exposición de Ana Frank como construcción de paz. *Prensa virtual. Medellín*. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/colombia/medellin/exposicion-de-ana-frank-como-construccion-de-paz/16555296>
- Fajardo, A. (2006). Modelo Biopsicosocial, cultural y espiritual: Aplicación en un Programa de Enfermería. *Revista Colombiana de Enfermería*. Vol 1, N°1. Colombia, Universidad del Bosque, p. 41- 49.
- Fisas, V. (2011). *Educación para una Cultura de Paz. Quaderns de Construcció de Pau* N° 20. Recuperado de: [http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar\\_cultura\\_paz.pdf](http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf)
- Giroux, H. (1997). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós. pp., 60-66.
- Gómez, Y. (2013). *Las artes plásticas: estrategias para potenciar las inteligencias intra e interpersonal universidad pedagógica experimental* ( Tesis Especialista en Procesos Didácticos para el Nivel Educativo Básico) Recuperado de: <http://docplayer.es/871669-Las-artes-plasticas-estrategias-para-potenciar-las-inteligencias-intra-e-interpersonal.html>

- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. y Fitzgerald, R. (2013). Investigación Ética con Niños. *Centro de Investigaciones de UNICEF - Innocenti*. Florencia. Págs. 214
- Hernández, R., Fernández, C& Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación, Cuarta Edición, México: McGraw Hill.
- Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia. (2000). Desplazamiento interno en Colombia. El caso de Antioquia y Medellín 1985-1998, marzo de 2000. Mimeo.
- Introducción a la Cobertura. (Febrero 7 DE 2016) Boletín Informativo. Bogotá. MEN.  
Recuperado de : <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-179334.html>
- Jara, J. (1999). El sujeto de la Paz. *Revista de Filosofía*. Universidad de Chile. Vol 53-54. pp 67 - 76.
- Jarés, X. R. (1999), *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid: Popular.
- Melich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona, Herder.
- Merieu, P. (2004). *El Maestro y los Derechos del Niño*. Historia de un malentendido. España: Octaedro, pp. 27-39.
- Moreno, O. T. (2011). Consideraciones Éticas de la Evaluación Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol9, N 2. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art09.pdf>
- Naranjo, G. G. (2001) El Desplazamiento Forzado en Colombia. Reinención de la Identidad e Implicaciones en las Culturas Locales y Nacional. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9788] N° 94 (1). Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/sn-94-37.htm>
- Noguera, C. E. (s/f). *De pensar la infancia en riesgo al riesgo de pensar la infancia*. Colombia, Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer>. PDF.

- Ospina A. María C., Alvarado, S. V. & Ospina, H. F. (2003). Construcción Social de la Infancia en Contextos de Conflicto Armado en Colombia. Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión. Comp. Valeria Llobet. Clacso, Buenos Aires.
- Ospina, J. (2010). La Educación para la Paz como propuesta Ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos. *Revista de Filosofía, Derecho y Política*, N° 11, enero 2010. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/105/10503313.pdf>
- Pérez M. Luis E. (2004). Factores asociados al desplazamiento forzado en Colombia, En: Bello, MN, compiladora. Desplazamiento forzado. Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo. Bogotá: Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados/Universidad Nacional de Colombia.
- República de Colombia, Ley 115 de 1994 y Ley 1732 de 2014.
- Reyes, Y. (16 de Febrero de 2015). ¿Cuándo se acaba la infancia? Colombia, *Diario El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/cuando-se-acaba-la-infancia-yolanda-reyes-columnista-el-tiempo/15253720>
- Ros, N. (2009). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación* Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/677Ros107.PDF>
- Runge, A. (2008). Heterotopías para la infancia: Reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol 6. N° 1. pp. 31-53.
- Sacristán, J. G. (2002). Comprender y transformar la Enseñanza. Madrid, Morata, Décima Edición, pp. 335-395.
- Salinas. S., Marta, L. & Murillo, G. J. (2013). La universidad de los niños: donde todos cuentan. Informe de evaluación. EAFIT
- Sánchez, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. *En Vía Iuris* Número 9. pp. 141-160. ISSN 1909-5759.

- Sandoval, C., Carlos A. (1996). Investigación Cualitativa Módulo IV, Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social, Colombia, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1567/1223>
- Save the Children México. (2009). Pedagogía desde el arte, Manual de introducción, México. Recuperado de <https://www.savethechildren.mx/pedagogia-desde-el-arte>
- Secretaria de Educación de Bogotá. (2015). Abrir nuevas ventanas para sembrar la paz. Una ciudadanía que construye. Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito. Recuperado de [http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro\\_documentacion/caja\\_de\\_herramientas/serie\\_2\\_metodologias/abrir\\_nuevas\\_ventanas\\_para\\_ sembrar\\_la\\_paz\\_una\\_ciudadania\\_que\\_construye.pdf](http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documentacion/caja_de_herramientas/serie_2_metodologias/abrir_nuevas_ventanas_para_ sembrar_la_paz_una_ciudadania_que_construye.pdf)
- Tirado, M. I. (2014). Para jug-arte mejor: Una mirada desde la estética y la ética. *Espacios en blanco serie indagaciones*, vol.24, n.1. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151594852014000100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151594852014000100005&lng=es&nrm=iso)
- Torres, A. (2011). Educación Popular. Trayectoria y Actualidad. Dirección General de Producción y Recreación de Saberes. Recuperado de <https://dalbandhassan.files.wordpress.com/2011/04/educacion-popular-a-torres.pdf>
- Uribe de H, M. T. (1998). Las soberanías en vilo en un contexto de guerra y paz. *Estudios Políticos* No. 13. Julio-Diciembre 1998.
- Vargas, A. S, & Acosta L. M. (2012). Historia, memoria y pedagogía (Dossier). *Praxis Pedagógica* (Santafé de Bogotá) Vol. 13, 38-208.
- Zavaleta, Esther. (1986). *Aportes para una pedagogía de la paz*. Argentina, Unesco- Orealc.
- Zuluaga, O. L., Echeverri, A y Otros. (2011). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

## **Anexos**

### **Anexo 1 - Estado del arte**

Con el fin de lograr una aproximación inicial a los abordajes investigativos e iniciativas gubernamentales o particulares recientes orientadas a la construcción de paz o tratamiento de conflictos donde la pedagogía y la infancia cobren un papel relevante en contextos afectados por la violencia en Colombia, se adelantó la revisión documental de las siguientes fuentes: *“La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho”* de Mariela Sánchez; *“Construyendo una pedagogía para la paz desde el proyecto sobre violencia y convivencia en Cali: Nuevos escenarios de educación popular”*, de Miriam Zúñiga E. y Rocío Gómez Z.; un proyecto desarrollado en tres instituciones educativas de la ciudad de Cartagena en el marco del Plan de Desarrollo 2013-2015 de este municipio; algunos proyectos recientes liderados por el Museo Casa de la Memoria de la ciudad de Medellín; y varias iniciativas de construcción de paz desde los sectores escolar, gubernamental, privado y civil, como respuesta a la convocatoria del Gobierno Nacional con miras al postconflicto. De las mencionadas propuestas se hablará a continuación.

En primer lugar, en el proceso de indagación sobre temas relacionados con las categorías propias de este proyecto, se halló el artículo científico *“La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho”* de la profesora Mariela Sánchez. Esta psicóloga en su investigación hace énfasis en la responsabilidad social que tiene el Estado, la familia y las instituciones educativas en una educación para la paz.

Sánchez plantea que para regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la calidad de la educación, al Estado específicamente le concierne velar por la formación moral

de los alumnos con miras a desarrollar una cultura de paz que sea sostenible. Señala sin embargo, que la Constitución Política de Colombia de 1991, hace explícito un mandato según el cual la sociedad y la familia deben igualmente responsabilizarse para educar en el valor de la democracia y la paz. El objetivo de esta educación en tal sentido, dice Sánchez (2010, p.144), “es formar un sujeto comprometido y con sentido de responsabilidad que actúe de acuerdo con sus propias convicciones, pero que simultáneamente tome en cuenta las de los demás. Y esto sólo se logra, si las instituciones, padres de familia y el mismo Estado son coherentes y cada uno se responsabiliza de sus funciones”.

En síntesis, esta autora sugiere que una educación para la paz tendrá un impacto favorable en la sociedad, si logra que todos los sectores de ésta trabajen de manera corresponsable, de ahí la necesidad que haya un replanteamiento en el sistema educativo que apunte a estos fines esenciales.

En segundo lugar, otro estudio que merece destacarse fue el llevado a cabo por las profesoras Miriam Zúñiga E. y Rocío Gómez Z., en su proyecto “Construyendo una pedagogía para la paz desde el proyecto sobre violencia y convivencia en Cali: Nuevos escenarios de educación popular” (2009). Dicho informe ofrece algunas “observaciones y reflexiones que pueden ser claves para la articulación de una Pedagogía para la Paz”. (Zúñiga & Gómez, 2009, p.1). Está basado en la revisión de seis estudios de caso que sistematizan experiencias que de alguna forma abordan la problemática de la violencia en Cali y sus alrededores. Según estas autoras, dichos estudios se justifican porque las guerras persisten al interior de la sociedad, además “diversas formas de violencia, tanto abierta como estructural, son mantenidas por instituciones políticas, económicas, culturales y sociales, y por actitudes excluyentes que rechazan la diversidad”. (Zúñiga & Gómez, 2009, p.2)



Ellas se apoyan en una corriente de pensamiento que concibe el objeto de la pedagogía como un saber “más o menos sistematizado acerca de la transformación integral del ser humano, en su estructura de conciencia, en sus saberes, en sus prácticas y en sus disposiciones, para lo cual, hombres y mujeres se relacionan con la naturaleza, con los otros, con la sociedad y consigo mismos”. (Zúñiga & Gómez, 2009, p.4). Las *culturas de paz* se lograrían con tal transformación a través de pedagogías modernas, que promuevan las relaciones mencionadas, con el fin de ampliar las libertades humanas y lograr un bienestar colectivo.

Desde un punto de vista epistemológico, las autoras justifican el enfoque de educación popular como una *educación liberadora* en términos freireanos, es decir, debe enfocarse en las necesidades e intereses del educando, “en comunidad y en contexto; como *sujeto social* o como “Hombre-Mundo” insertado en su realidad y con conciencia de ella, a la que, por compromiso, debe transformar con “responsabilidad participante”. Los procesos pedagógicos de la Educación Liberadora tiene como ejes la problematización y el diálogo. (Zúñiga & Gómez, 2009, p.5).

Del análisis de las investigaciones realizadas por las profesoras Zúñiga y Gómez en la ciudad de Cali, vale la pena resaltar que algunos de esos trabajos están centrados en procesos de “intervención pedagógica para promover nuevas subjetividades, cambios en los patrones de interacción, resignificación de mitos y ritos y abordaje de resistencias ante nuevos discursos y prácticas institucionales sobre salud” (2009, p.7). Por otra parte, en cuanto a los *procesos pedagógicos*, encontraron que éstos “estimulan relaciones horizontales entre profesores y alumnos y promueven trabajos en grupo y en proyectos, para fomentar el aprendizaje social, reivindicarlos como personas, elevar su autoestima y ayudarles a construir su proyecto de vida en

sociedad” (2009, p.9). Finalmente, que se identificaron núcleos temáticos (NT) o “unidades de sentido contenidos en los relatos de los/as participantes y sobre ellos se avanzaron las reflexiones tales como *Subjetividades, Desarrollo Individual y Social en Relación con la Salud, y empoderamiento* (2009, p.11).

Se encontró así que varios estudios coinciden en el sentido de las reflexiones de sus NT, convergiendo en aspectos como

La proposición de la necesidad de mirarse a sí mismos/as, conectar con sus propias emociones, desarrollar el sentido del yo y la confianza en sí mismo/a, para integrarse de manera eficiente en la sociedad, crear y recrear vínculos que garanticen relaciones pacíficas de convivencia, e impulsar transformaciones en las subjetividades de los/as participantes, que les permita abordar su contexto conflictivo de maneras creativas y no violentas. (Zúñiga & Gómez, 2008: 13)

Pese a todos estos importantes aportes epistemológicos y metodológicos del proyecto de Zúñiga y Gómez hacia la consolidación de un conocimiento sobre una pedagogía para la paz, puede advertirse que en ninguna de estas iniciativas y estudios que revisaron fue identificada la población infantil como sujeto de análisis o sujeto constructor de paz. Tampoco se encontró que las expresiones artísticas tuviesen un papel central en la formación de subjetividades, sino, en algunos pocos casos, como un medio idóneo para retraer a los jóvenes y adolescentes de contextos de violencia. Y por último, que una formación basada en educación popular, en muchas ocasiones estará matizada por factores institucionales, lo que inclusive puede

llegar a ser necesario para que los proyectos hacia una cultura de paz tengan operatividad o resultados.

En tercer lugar, si bien no se trata de un estudio de carácter científico, otra de las iniciativas que ameritan destacarse en torno a la construcción de paz, fue la llevada a cabo en tres instituciones educativas oficiales en la ciudad de Cartagena de Indias.. Dicho proyecto fue concebido en el marco del Plan de Desarrollo 2013-2015 de su Alcaldía Mayor. Este Plan, pretende *“dar respuestas a problemas concretos de la población más desfavorecida, que siempre debe recibir más atención, cuidado y respeto por parte de los servidores públicos”*. (2015, p.6). Así mismo está centrado en la realización de talleres donde se abordaron temáticas como: Comunidad, Derechos Humanos, Construcción de Paz, Transformación de Conflictos y Reconciliación y participación, dirigidos a docentes y estudiantes, personas en proceso de reintegración y otros miembros de la comunidad.

A pesar de la envergadura de esta iniciativa, llama la atención que solamente haya reconocido su acción en el ámbito escolar y no a nivel popular donde convergen tantas problemáticas sociales; lo que de paso de alguna manera restringe su impacto y la participación de otros actores sociales como son padres y madres de familia, niños y niñas.

En cuarto lugar, otra iniciativa que se indagó relacionada con la construcción de paz es la promovida por el Museo Casa de la Memoria de Medellín, entidad que lidera procesos de reconciliación y memoria histórica. En la revisión de las diversas estrategias que implementa esta entidad, se encuentra que hay visitas guiadas a sus colecciones; exposiciones como *“Desapariciones”* (2014), *“Medellín, memorias de violencia y resistencia* (2015), *“Paz, creer*

*para ver*” (2015); proyectos como: “*Laboratorio para maestros*”, “*Memoria Joven*”, “*Maletas de nuestra historia*”; y diversas conferencias sobre temas como la *violencia, la reconciliación y la memoria histórica*. Con estas iniciativas se aprecia cómo el Museo da validez y peso a la voz de las víctimas adultas de una forma simbólica (en cuanto a reivindicar la dignidad de estas personas).

Sin embargo, hay que decir que sólo hasta hace muy pocos días, fue agendado un proyecto de carácter expositivo basado en la perspectiva de la *infancia*, a partir de la pregunta “¿qué ha pasado con los niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado interno en Colombia?”, e intentando dar respuesta a ésta a través de la exposición ‘Ana Frank, una historia vigente’ que se presentará entre el 18 de mayo y 29 de julio del presente año (Exposición de Ana Frank como construcción de paz. Prensa virtual. Medellín. García Mateo. Abril 5 de 2016. Se puede acceder en la dirección: <http://www.eltiempo.com/colombia/medellin/exposicion-de-ana-frank-como-construccion-de-paz/16555296>).

Si bien el Museo Casa de la Memoria trabaja por la reconstrucción, visibilización y difusión de la memoria histórica como una posibilidad de recuperar la condición ciudadana con identidad y sentido colectivo, también hay que observar que se aprecia cierta falta de esfuerzo por vincular las voces de la infancia colombiana quienes han padecido fuertemente el conflicto armado; así mismo se percibe la demanda de un enfoque interdisciplinario en el que intervenga con un papel preponderante la pedagogía infantil.

Finalmente, en la revisión documental que se hizo a la página virtual del Gobierno sobre las actuales estrategias que promueve relacionadas con el papel de la sociedad civil en la construcción de paz en el marco de un posconflicto, vale la pena decir que pueden identificarse

cuatro fuentes: 1) de origen escolar, 2) de origen gubernamental, 3) de origen privado, y 4) de origen civil o comunitario. A continuación se hará una breve alusión a dichas iniciativas.

Primero, puede decirse que se presentan tres iniciativas de *origen escolar* en escuelas de Cartagena del Chairá. En la primera “La solidaridad desde la escuela para la construcción de paz”, los jóvenes estudiantes de este municipio promueven la solidaridad como un valor a recuperar en una sociedad de post-conflicto y que requiere reconstrucción del tejido social. En la segunda, los jóvenes del proyecto “Educar para la Paz y una Santa Convivencia”, promueven el liderazgo en sus compañeros para transformar la imagen de su región, participando activamente en espacios como el Consejo Estudiantil y las veedurías ciudadanas con el fin de vigilar los recursos públicos, especialmente los dedicados a la educación. Y en la tercera, “Educar para la Paz y una Sana Convivencia” propuesta por la institución educativa José María Córdoba de este municipio, surgió como una iniciativa de los docentes y los estudiantes de grado 11, quienes decidieron contribuir para la paz de Colombia mejorando las relaciones sociales en su entorno a través de la cultura, el deporte y la solidaridad.

Segundo, figuran cuatro propuestas planteadas desde *gobiernos municipales*, dos en el Cesar (San Martín y Aguachica), una en Barrancabermeja y otra en Bello. En San Martín, Cesar se dio un proceso de participación ciudadana en el marco de Conversaciones en La Habana, gracias a la iniciativa de la Administración Municipal quien se encargó de capacitar y entregar los formularios a cada uno de los inspectores de la Policía Nacional para que fueran a todos los corregimientos invitando a la población a enviar sus propuestas. En Aguachica, el 27 de agosto de 1995 se realizó la consulta popular a través de la pregunta ¿Rechaza usted a los violentos y está de acuerdo en convertir a Aguachica en un municipio modelo de paz? En Barrancabermeja la Alcaldía de la ciudad le ha apostado a temas como la reconciliación, los

derechos humanos y la atención a víctimas a través de la Oficina de Paz y Convivencia; así mismo los jóvenes están en proceso de organizarse formando nuevos liderazgos y empoderándose de los temas de la actualidad, por ejemplo a través de la creación de propuestas de paz desde su territorio. Y en el municipio de Bello por su parte, entre 1995 a 1997, la administración decidió incluir entre sus programas de acción el proyecto Vacaciones Creativas; con esta Iniciativa se ha capacitado a varios jóvenes de Bello y barrios aledaños en liderazgo, para que estuvieran en la capacidad de establecer diálogo con otras comunas a las que no era posible llegar, debido a las barreras invisibles creadas por los grupos armados en aquella época.

Tercero, figuran cuatro propuestas que parten del sector privado a través de las ONG *Vienen vientos de Cambio - Mujeres Gestoras de Paz* en La Plata -Huila; *Formando nuevos constructores de paz*; ONG *Sinestesia*, trabaja con niños y adolescentes en entornos escolares. No hay referencia a lo pedagógico.

Finalmente, pueden apreciarse cuatro iniciativas que parten de la sociedad civil. Construyendo y Tejiendo Paz Mampuján- Bolívar, Construyendo y Tejiendo Paz Mampuján- Bolívar; Barrancabermeja Territorio de Paz; El lenguaje también nos hace constructores de paz las cuales buscan impactar tanto este entorno como a sus comunidades.

A modo de conclusión, con las indagaciones no se hace muy visible en los proyectos del Gobierno relacionados con la paz, propuestas que nazcan desde la voz de los niños y niñas, ni tampoco trabajos con niños fuera de la escuela que contemplen la iniciativa de los niños sobre la paz. Es decir, no son muy comunes las propuestas con el enfoque de Educación Popular en la Primera y Segunda Infancia y mucho menos enfocados en el arte como movilizador de un sujeto para la paz.

Es por tal motivo, que se fundamenta esta propuesta como una forma de dar a conocer a la voz de los niños y las niñas de Auroras de la Paz, quienes han padecido la violencia del conflicto armado. Esta propuesta tiene como ruta las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cómo una pedagogía para la paz basada en las expresiones artísticas como la gráfico plástica, y la literatura, contribuye a la transformación de aprendizajes derivados de la guerra que impiden al reconocimiento social de las infancias del barrio Auroras de Paz , ¿Cuál es la incidencia de una propuesta pedagógica basada en las expresiones artísticas, para la transformación de aprendizajes adquiridos por la guerra en la población Auroras de Paz, con miras a construir una pedagogía para la Paz y la memoria Histórica?

### **Anexo 2 – Marco Contextual**

En la comunidad de Auroras de Paz, “viven aproximadamente 14.500 personas distribuidas en siete sectores, que son en su orden desde la parte más alta hasta la baja así: Torre Once (con 85 familias aproximadamente), Cosecheros (70 familias), Brisas de Guadalupe (100 familias), La Paz (140 familias aproximadamente), Calle Nueva (60 familias), El Plan (65 familias) y La Entrada (55 familias). El proceso de toma de tierra ha sido realizado de abajo hacia arriba, siendo Cosecheros y Torre Once los sectores de reciente ocupación (Escuela te Abraza, 2015).

Con respecto a las características de su población, puede decirse que el “barrio” está compuesto por un 80% de personas condición de desplazamiento forzado, y el otro 20% por personas que han tenido que llegar al lugar por razones de extrema pobreza. La población en condición de desplazamiento proviene de la subregión del Bajo Cauca (Caucasia, Cáceres), en particular de las zonas mineras de Antioquia. Pero también hay habitantes que tienen calidad de

doblemente desplazados, es decir, provienen de movilizaciones que ya habían hecho hacia sectores y “barrios” como la Comuna Trece, la Comuna Seis y la Ocho de la ciudad de Medellín, así como de diferentes municipios del área metropolitana (Itagüí, Envigado, Sabaneta, La Estrella, Copacabana, Barbosa), e inclusive víctimas de desplazamiento interbarrial del municipio de Bello. En todos los casos por eventos de violencia.

En el lugar se evidencia además la inexistencia de alcantarillado y acueducto. “La comunidad toma el agua a través de tubería que instalan en la parte alta de la montaña, de una quebrada y que llega con mucha dificultada a sus casas a través de mangueras. Por lo general las personas se reúnen para comprar tanques para el agua y así optimizar el recurso hídrico. Existen pozos sépticos de baja calidad, que no garantizan el destino final de los desechos líquidos” (Escuela te Abraza, 2015). Estas condiciones del lugar conllevan a que los niños presenten (entre muchos otros) problemas de salud y desnutrición. Además, el centro de salud más cercano queda a 37 cuadras (45 minutos a pie puesto que la carretera de acceso al sector está en malas condiciones).

El documento de la Escuela te Abraza (2015), indica que la estructura de las viviendas da pie a que la salubridad no sea la mejor. “El 80% de las viviendas están construidas en madera, tablas, latas y cartón”. Además pocas tienen todos los servicios sanitarios y sin embargo la mayoría de ellas deben pagar el impuesto predial al municipio de Bello (aproximadamente el 70%).

Sumado a estas condiciones, el acceso a la educación de los niños y adultos de Auroras de Paz es mínima. Las instituciones oficiales están lejanas a la comunidad (el mismo recorrido al centro de salud) generando “una situación de deserción del sistema educativo de la población de grandes magnitudes: “7 de cada 10 niños, niñas o jóvenes han desertado o nunca



han estado en el sistema educativo). Esta situación se presenta por lejanía de los centros educativos, por razones de seguridad o porque en dichas instituciones no los reciben por ser desplazados y/o no poseer ningún documento que acredite el grado de educación aprobado” (La Escuela te Abraza, 2015).

Otro factor que atenta contra la comunidad de Auroras de Paz es el peso de la estigmatización social. Según sus habitantes, cuando al sector se le califica constantemente como territorio de víctimas y victimarios, se causa un perjuicio a una población que está tratando de salir adelante. Este descontento de los pobladores se originó por un artículo escrito por el director de la ONG Corpades (Corporación para la Paz y el Desarrollo Social), Luis Fernando Quijano, a través del portal Análisis Urbano.com, según el cual Nuevo Jerusalén es el “nuevo nido paramilitar de la región”; en esta publicación se hace un análisis de la situación por la que está pasando este asentamiento de familias desplazadas.

Al entablar diálogo con los habitantes, estos afirman que no es cierto lo que plantea dicho artículo, por ello manifestaron su intención de hacer un radicado en el que quede plasmado que no están de acuerdo con dichas denuncias y que su situación y la vida en este lugar es muy diferente a como lo plasma Quijano, pues por el contrario lo que pretenden los pobladores de Auroras de Paz es construir un lugar dónde dignificar su existencia.

En cuanto a la población a la cual está enfocada el proyecto, se trata niños y niñas con edades entre 2 y 10 años. En cada sesión asiste un grupo promedio de 14 integrantes, conformado por 8 niñas y 6 niños, siendo las primeras las más constantes en las sesiones. La asistencia de algunos es esporádica debido a que usualmente realizan otras actividades propias del sector como: recolectar café, remover material de construcción, jornalear, efectuar oficios del hogar y distraerse en juegos de calle entre los que predominan las canicas y el fútbol. También

se ha evidenciado que estos niños tienen diferentes orígenes, es decir, provienen de diferentes zonas del país, pero específicamente de Antioquia, como son la región de Urabá, Magdalena Medio, Suroeste Antioqueño y Bajo Cauca; esto se manifiesta en la forma en que hablan, así como en sus expresiones, costumbres y en la indagación con personas del sector.

### **Situación de la escuela en Auroras de Paz**

Como se indicó anteriormente, pese a que el “barrio” Auroras de Paz se encuentra en jurisdicción del municipio de Bello no cuenta con una escuela oficial, de tal manera que fueron sus habitantes quienes tomaron la iniciativa y adelantaron gestiones para construir dos infraestructuras que cumplieran con este propósito. Fue así como se levantó primero un espacio escolar en el sector Torre Once por parte de los habitantes del sector y posteriormente otro en el sector de la Paz a través de la organización TECHO. Antes de pasar a hablar de cómo se dio esto, vale la pena hacer referencia a cuál es el papel que juega el municipio de Bello en el cubrimiento del derecho a la educación de los niños y niñas de Auroras de Paz.

En primer lugar hay que decir que el “barrio” Auroras de Paz hasta mediados del año 2015, no contaba con espacios que garantizaran el derecho a la educación de su población infantil. Fue solo hasta entonces, en virtud del cumplimiento de una *acción popular* elevada ante el Juzgado 26 Administrativo del Circuito de Medellín, que el municipio de Bello movilizó recursos para atender esta demanda y así ofrecer la prestación de este servicio.

La respuesta por parte del Municipio de Bello se manifestó en un proyecto de *cobertura* diseñado por la organización La Escuela te Abraza. Tal proyecto se ve caracterizado por la no contratación de profesionales licenciados en educación sino de estudiantes, quienes

constantemente ven vulnerados sus derechos laborales puesto que desarrollan una labor propia de profesionales pero con la precariedad que representa este tipo de contrato de cobertura en el salario, la estabilidad laboral y las prestaciones sociales. Por otro lado, si bien hoy se cuenta con los espacios construidos ya señalados anteriormente implementados para la jornada escolar, estos no cuentan con las condiciones materiales para cumplir con el derecho a una educación de calidad, especialmente de los niños que están en pleno desarrollo.

Este panorama de la escuela en Auroras de Paz, nos llevó a desistir de la posibilidad de llevar a cabo nuestra propuesta pedagógica de la mano de una entidad particular como la Escuela te Abraza. Si bien el modelo de cobertura es una figura regulada en el ordenamiento jurídico nacional, y en algunos casos permite integrar a los niños y niñas en ambientes vulnerados, también resulta sospechosa su función en relación con una educación de calidad pues no certifica que sea una educación de calidad. *“Según el decreto 1851 de 2015, la cobertura contratada debe ser prestada por instituciones que cumplan un percentil de calidad, el cual debe ser superior a 20, en una escala de 0 a 100. Esto se define por las Pruebas Saber”*.

La figura de la cobertura también deja abierto un cuestionamiento sobre la contratación docente. En su concepción, no solo se liquida en la práctica la contratación directa de los educadores a su servicio, mediante la aplicación de los criterios *bueno y malo contemplado en los dos estatutos docentes*, sino que además le aplica a estos educadores precarias condiciones de contratación dejándolos en manos de la politiquería local que finalmente es la que señala a quién deben contratar como forma de pago de favores políticos y electorales y a través de organizaciones diversas, desde educativas hasta religiosas, que amparados en el decreto 2355 realizan esta labor de intermediación laboral.

Con las características del contexto y la realidad de la escuela en el “barrio” Auroras de Paz señaladas en los párrafos anteriores, surgió la necesidad de que nuestra práctica estuviera orientada hacia la educación popular, la cual se caracteriza por la participación de la población de un determinado contexto en espacios sociales comunes para la interacción, fortaleciendo así el proceso de aprendizaje y de reflexión de su propia realidad.

### **Vista desde Auroras de la Paz**





**Camino de acceso al sector**

**Fotografía tomada por niños del sector**



### **Anexo 3 – Marco Contextual**

#### **Infancias**

En Colombia no podría hablarse de una sola concepción de infancia. “La noción de infancia tiene un carácter histórico y cultural y es por ello que ha tenido diferentes apreciaciones en la historia; su concepción depende del contexto cultural de la época.” (Jaramillo, 2007, p.1). Es relevante realizar un breve recorrido por las distintas concepciones de infancia que se han presentado en la cultura occidental.

De acuerdo con José Puerto Santos (2002), en los años 354 - 430 hasta el siglo IV se concibe al niño como dependiente e indefenso [...] Durante el siglo XV el niño se concibe como algo indefenso y es por ello que se debe tener al cuidado de alguien y se define el niño “como propiedad”. Para el siglo XVI ya la concepción de niño es de un ser humano pero inacabado: “el niño como adulto pequeño”. En los siglos XVI y XVII se le reconoce con una condición innata de bondad e inocencia y se le reconoce infante “como un ángel”, el niño como “bondad innata”. Y en el siglo XVIII se le da la categoría de infante pero con la condición de que aún le falta para ser alguien; es el infante “como ser primitivo”. A partir del siglo XX hasta la fecha, gracias a todos los movimientos a favor de la infancia y las investigaciones realizadas, se reconoce una nueva categoría: “el niño como sujeto social de derecho” (Santos, citado por Jaramillo, 2007, p.4).

Este planteamiento de orden histórico brinda elementos para tratar de comprender por qué no existe la categoría *infancia* como universal, sino de “infancias”, es decir, que dependiendo del contexto y la cultura, cada nación tiene un imaginario de infancia.

No obstante, un discurso que intenta englobar la categoría de infancia, es el planteado por la Convención de los Derechos del Niño en 1989.

La Convención Internacional de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, se lo define como un sujeto de derecho, reconociendo en la infancia el estatus de persona y de ciudadano. Pensar en los niños como ciudadanos es reconocer igualmente los derechos y obligaciones de todos los actores sociales (Jaramillo, 2007, p.5).

Vale recalcar, que la Convención con sus 54 artículos, obliga a los Estados que firmaron el acuerdo a proteger a los niños y niñas en su integridad. Colombia es uno de los países que adoptó la Convención y la incorporó a su Constitución Política.

Sin embargo, a pesar de tantos protocolos existentes, la infancia en Colombia pareciera ser objeto de instrumentalización. Al mencionar la infancia como instrumento, quiere referirse a que es objeto de beneficio para el adulto; ejemplos de ello, es el reclutamiento de niños y niñas como portadores de ideologías combativas; para producción de dinero o como objeto de creación de políticas públicas y normativas. En tales casos la voz de la infancia es completamente denigrada a lo invisible. (Noguera, s.f).

Es necesario entonces que desde el punto de vista académico, dentro del cual cabe el ámbito de los licenciados en pedagogía infantil, se haga un trabajo crítico antes que sumarse a las campañas mundiales a favor de la infancia; es decir, tiene que convertirlas en objeto de análisis, de reconstrucción; diferenciar en ellas los intereses involucrados, los supuestos, los conceptos y los efectos que éstas pretenden.

Por otro lado, de acuerdo con Noguera, „es necesario comprender la noción de *infantilización*, y por tanto tomar distancia del sentimiento de la infancia, desde esa “sensibilidad moderna, naturalizada y moralizada que nos hace ver en aquellos sujetos, inocencia, fragilidad, ternura, reforzando nuestra necesidad de protección” (Noguera, s.f).

## **Vulnerabilidad**

La infancia actualmente es mirada como un deber ser y no es percibida desde la realidad, es decir, el mundo adulto plantea, elabora, modifica y crea normativas, instituciones y otras instancias para la protección de la infancia. Sin embargo, no suele partir de los intereses de los niños y niñas, invisibilizando así su voz y negándolos como sujetos críticos y de derechos y deberes.

Según Noguera, al colocarse el énfasis en la inocencia y la fragilidad de los menores, se promueve la idea de una infancia desvalida y se impide apreciar las estrategias que los mismos niños y niñas construyen para evitar, eludir o disminuir los efectos que produce el abuso de los mayores. Desde esta perspectiva, el niño no es inocente, pero tampoco un cómplice. Comprende lo que significan ciertas propuestas, ciertas caricias, ciertos gestos, pero antes que



una víctima pasiva, construye alternativas que en muchas ocasiones logran llevar al traste las pretensiones de sus agresores (Kitzinger, cit. p. Noguera, s.f, p. 4).

En el mismo sentido, Sandra Carli, (2004) apoyada del filósofo francés J. Rancière, advierte de lo que actualmente se concibe por vulnerabilidad como una construcción social favorable a ciertos intereses, pero para ello ofrece una interesante distinción conceptual entre policía y política. Desde esta concepción es donde el proyecto Pedagogías para la Paz cobra relevancia como un escenario político. Para esta autora, el constructo vulnerabilidades es una manifestación del Estado como policía, es decir, aquella que hace alusión a control y estatización del orden social; en este sentido significa la capacidad de las instituciones gubernamentales de definir y naturalizar problemas como las desigualdades sociales. Tal es el caso de las estratificaciones sociales en la ciudad de Medellín y su consecuente tratamiento político, económico o mediático. En síntesis, policía es también la forma como se organiza un orden y se vuelve afirmador y legitimador de desigualdad. (Carli, 2004).

Así concebida, se percibe la vulnerabilidad como algo externo al sujeto, es decir, como situaciones, miradas, políticas, imaginarios culturales de desigualdad que inflingen en los niños y niñas una visión de seres desvalidos que esperan por ayuda. Esto conlleva a una invisibilización de estos sujetos como actores críticos, propositivos y de derechos.

## **Pedagogías para la paz**

Para hablar de una pedagogía para la paz, es necesario entender primeramente a qué nos referimos con pedagogía.

La pedagogía está conformada por un conjunto de nociones y prácticas que hablan del conocimiento, del hombre, del lenguaje de la enseñanza, de la escuela y del maestro, a propósito del acontecimiento de saber: la enseñanza. La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura” (Zuluaga & Echeverri, 2011, p.36).

Son algunas tareas de la pedagogía ( Zuluaga, 1987) formar docentes para el conocimiento y la difusión de corrientes teóricas y técnicas generadas en otras culturas, la vinculación a los espacios sociales susceptibles de pedagogizar, y la construcción de una historia epistemológica de los conceptos producidos por la didáctica. En esta línea, se plantea una pedagogía de la paz como reflexión, concepto y alternativas para un contexto tan violento como el de Colombia.

No es de desconocimiento que los años violentos por los cuales ha pasado nuestro país, han dejado aprendizajes en la población que tienden a reproducirse. “La violencia cultural sirve también para paralizar a la gente, para infundirle el miedo, para hacerla impotente frente al mundo, para evitar que dé respuestas a las cosas que la oprimen o le producen sufrimiento” (Fisas, 2011, p. 2). Frente a esto, se retoman las pedagogías para la paz como una alternativa

“capaz de contrarrestar estas tendencias y de consolidar una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo, empezando por el propio ser y continuando con los demás, horizontalmente, formando red, dando confianza, seguridad y autoridad a las personas y a las sociedades, intercambiándose mutuamente, superando desconfianzas, ayudando a movilizarlas y a superar sus diferencias” (Fisas, 2011, p. 2).

Se aclara que esta propuesta no pretende seguir los parámetros de la “Cátedra de Paz” propuesta en la Ley 1732 del 2014, ni por el Decreto 1038 del 2015. Esto debido a que el decreto 1038 al facultar a las instituciones públicas para crear sus propios currículos, deja abierto el riesgo de que las propuestas que surjan en torno a la Cátedra de la Paz se utilicen como mecanismos para argumentar la calidad de educación de dichas instituciones ante la supervisión que haga el Estado de éstas, desvirtuando el verdadero sentido de una formación para la paz.

Es por ello que se hace indispensable reflexionar ampliamente sobre el papel que tienen las academias en relación con la paz en Colombia. Según Spitaletta (2016) *“la academia debe trascender el hacer por el pensar, por proyectar esos conocimientos hacia otras comunidades y no quedarse encerrada en esa torre de marfil universitaria”*. Es decir, pensarse la violencia que trae el conflicto armado colombiano, lo que enseña, cómo lo enseña y qué hacer para transformar esos aprendizajes, es tarea de la pedagogía enfocada para la paz y por ende, de la academia. Se propone la pedagogía para la paz como la:

*“Atención al contacto humano, al ambiente de confianza y seguridad que ofrece la experiencia a sus participantes, y en especial, a las necesidades de aquellos individuos*

*y grupos que tienen mayor riesgo de ser excluidos, porque la exclusión y la marginalidad generan violencia. Una Pedagogía para la Paz no es neutral respecto a los valores que animan las relaciones humanas, ella favorece la solidaridad, el respeto por los derechos individuales y colectivos, las actitudes positivas ante la diversidad, la no violencia y la equidad entre personas, etnias, géneros, religiones, grupos políticos, etc. El orden regulativo para el caso de experiencias o proyectos cuyo horizonte es potenciar la convivencia pacífica, promueve la comprensión de los otros con un espíritu pluralista, de respeto por las diferencias y de aprecio por la creciente interdependencia –ecológica, económica y social- de individuos, comunidades y naciones en un mundo cada vez más interconectado. Este hecho significa que “todas las gentes se están convirtiendo en vecinos” (Zúñiga, 2016, p.19) .*

### **El arte como estrategia sensibilizadora para la paz**

Es importante retomar el arte como estrategia metodológica, debido a que se configura como un medio y como uno de los objetivos más importantes de la propuesta, dado que se reconoce el arte como una necesidad y a su vez como la respuesta o solución, entendiéndolo como una posibilidad de comunicación y en ese sentido, se busca que él visibilice, no solo la realidad, sino también las percepciones, interpretaciones y los aprendizajes que los sujetos han tenido y adquirido al ponerse en interacción con dicha realidad. El arte posibilita satisfacer la necesidad de creación de una manera que a su vez se torna placentera y en ese sentido se convierte en una oportunidad para participar del mundo que lo rodea, debido a que deja de ser simple espectador de la realidad para opinar, para hacer visible su percepción y más allá de eso, transformar ese contexto, ese mundo del que hace parte puesto que el arte moviliza el

pensamiento genera espacios de construcción y adquisición de aprendizajes, en la medida en que es imposible pensarlo sin la interacción entre los sujetos.

En este sentido Nora Ros (2004) define el arte como

La actividad artística, múltiple e integradora, tiene distintas funciones en diversas culturas, épocas históricas y grupos sociales, pero quizás la más importante sea la de lograr comunión, producir armonía en la personalidad, dar placer, reflejar la vida y la realidad, reflejar conflictos internos o sociales, estructurar la moral y desarrollar la capacidad creadora, base de todo nuevo descubrimiento científico que ayuda a satisfacer y mejorar la subsistencia (Ros, 2004).

Por ese sentido crítico y de sensibilización se implementa el arte como la estrategia fundamental para trabajar con los niños y niñas, no obstante, debido a la magnitud del término arte, se hizo énfasis con la expresión gráfico-plástica, reconocida como una herramienta que posibilita la auto-percepción y reconocimiento del exterior, además ayuda a conceptualizar las ideas que se tienen sobre el mundo. Dentro de ella se reconoce *“el dibujo y la escultura ayudan a mostrar ese mundo que se ha estructurado en la mente y que muchas veces es difícil explicar con palabras y que puede ser reflexionado, modificado o incluso cambiado al ser reconocido”* (Manual Pedagogía del Arte,p.22).

Según Gómez (2013), las artes plásticas parten de la necesidad donde todos participen con diversas técnicas, para resolver conflictos como elemento dinámico de una

situación que se vuelve realidad, pues esta no queda guardada en un rincón de la personalidad sino se mueve, crece se ramifica, trasciende e invade otras áreas de la vida, el conflicto aclara las ideas, los sentimientos los caracteres luego van a conducir al establecimiento de normas, cuando almacena energía y las guarda en una fuente potencial de violencia (p.3).

Por esta razón, se elaboró un plan de intervención pedagógica, con actividades de pinturas tanto individuales como grupales, respetando de esta manera la creatividad, el ánimo, estilos y ritmos de aprendizaje lo que permitió hacer del aprendizaje un acto humano y significativo.

## **Educación Popular**

Cuando se habla de Educación Popular es inevitable pensar en Paulo Freire, pero con cierta razón se debe hacerlo, pues es Freire quién, alimentado de los aportes de autores como Michel Foucault y Pierre Bourdieu fundamenta esta educación alternativa desde una perspectiva latinoamericana.

*“Todas las propuestas de Educación Popular han tenido y tienen como presupuesto básico el cuestionamiento al carácter injusto del orden social de tipo capitalista propio de las sociedades latinoamericanas; dicho sistema social explica el sometimiento económico, social, político y cultural de los sectores populares. Son las estructuras sociales injustas las que impiden que las mayorías populares tengan la posibilidad de tener, saber, poder y actuar por sí y para sí mismas” (Torres, 2011, p. 19).*

Es así, como una alternativa frente a los modelos de opresión, que surge la Educación

Popular para construir una sociedad más justa. *“De entrada, conviene aclarar que no existe una manera única de entender la Educación Popular; para Joao Bosco Pinto (1984, p.17), “no existe un significado universal para la expresión Educación Popular; su significado deberá ser precisado a partir de sus implicaciones y determinaciones políticas” (Torres, 2011, p. 17).*

No obstante, Torres (2011) enuncia algunos elementos comunes que permiten conceptualizar la Educación Popular, estos son: convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de la transformación, actuando sobre la subjetividad popular; una intencionalidad política que emancipe frente al orden social imperante; contribuir al fortalecimiento de un sujeto histórico, de los sectores que han sido dominados y la creación e implementación de metodologías educativas dialógicas, participativas y activas.

En relación con lo dicho, se pretende que la Pedagogía Infantil no se aísle solamente a la institucionalidad, sino que “rompa muros”, trascienda y llegue a las comunidades que han sido vulneradas para poder reconstruir el tejido social desde el componente principal que es la infancia. Con la Educación Popular desde la Infancia se pretende también desaprender algunas imposiciones colonizadoras y reaprender a ser hombres y mujeres que sean sujetos políticos, que tengan esperanza y sean líderes en la organización comunitaria y emancipadora.

Los sitios comunitarios son los espacios fundamentales para educar en lo popular, por ende este proyecto se llevó a cabo en una casa de familia que sirvió como punto de encuentro para realizar las actividades propuestas. Se trata de un espacio facilitado por una madre de la

comunidad debido a que los contextos escolares son ocupados los fines de semana por actividades académicas con los adultos mediante el programa CLEI (Ciclos Lectivos Integrados Especiales en Educación).

#### **Anexo 4– Técnicas e Instrumentos de recolección de información**

a) *La revisión documental*, que incluye los textos y autores referidos en el marco teórico de este texto, sumados a los documentos tomados como base para el acercamiento inicial a la población y a la temática que respaldan las acciones realizadas y los resultados obtenidos a lo largo del proceso. b) La *observación participante* permitirá la interacción entre los investigadores y el contexto, experiencia y vida cotidiana, para conocer directamente toda la información que poseen los sujetos de estudio sobre su propia realidad, es decir, conocer la vida cotidiana de un grupo desde el interior del mismo. c) Las *técnicas* que se usarán para la recolección de datos son la *entrevista semiestructurada* la cual abarca una serie de conversaciones espontáneas e informales con los participantes y los *diarios pedagógicos* como una herramienta que permite narrar las experiencias y reflexiones durante el proceso investigativo, por último, la utilización de *fotografías* y *evidencias físicas* que son las elaboraciones manuales realizadas por los participantes. d) En relación con la narrativa, procedimos a preguntarnos: ¿qué significa conversar con el otro? . La conversación es un acto de ver en el otro la propia historia, como dice Arfuch, citada por Salinas y Murillo “*Hablar no solo para, sino por otro*”. (2010, p. 27 en 2013:8). Hablar para acoger y ser acogido, hablar para generar empatía, [conversar para reunir] una variedad de experiencias, de historias de vida



propias y de otros, de significados, recuerdos, creencias, [porque] conversar da lugar no sólo a la narración, sino también a una reflexión de ello.

### Anexo 5 “Deseos y mariposas”



### Anexo 5 “Deseos y mariposas”

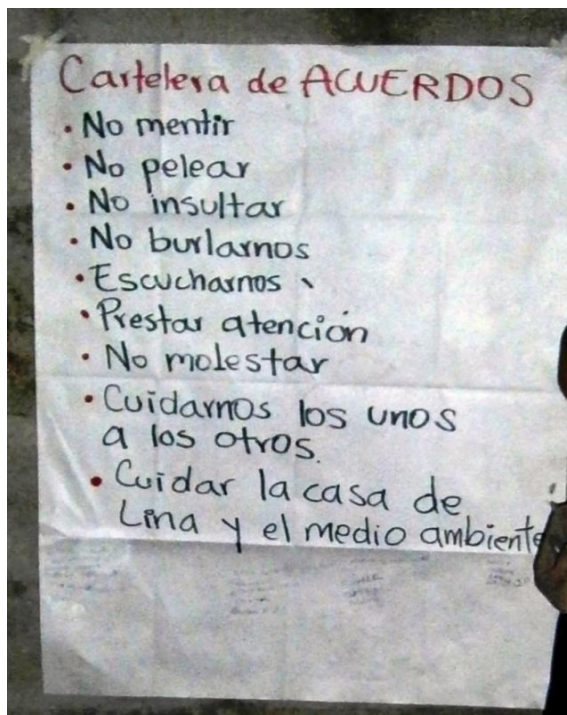


### Anexo 6 - Deseos y Mariposas



### Anexo 7 – Cartelera de acuerdos



**Anexo 7 – Cartelera de acuerdos****Anexo 8 – Actividad con base en el cuento Juul. *Respeto por el otro***





Anexo 8 – Socialización del Mapa del territorio del cuerpo a partir de la lectura del cuento “Juul”



